



Kaapo Salminen

Tarkastaja professori Ilmari Lahdelma

TAMPEREEN TEKNILLINEN YLIOPISTO

ARKKITEHTUURIN LAITOS

## TIIVISTELMÄ

### A NIIN KUIN ARKKITEHTUURI – Arkkitehtuurikasvatus peruskoulun yläluokkien kuvataideopetuksen keskiössä

Arkkitehtuuri on taidemuoto, joka ympäröi meitä kaikkialla. Peruskoulun yhdeksi tehtäväksi määritellään arkkitehtuurin kansalaiskasvatuksen antaminen. Peruskoulun opetussuunnitelmissa arkkitehtuurikasvatus kuuluu osaksi kuvataideopetusta. Diplomityöhöni kuuluvan opetuskokeiluni tein lukuvuosien 2008–2010 aikana peruskoulun 7.-luokkalaisten opettajana Kaurialan koulun kuvataidetunneilla Hämeenlinnassa. Diplomityössäni on piirteitä laadullisesta tapaustutkimuksesta sekä toimintatutkimuksesta. Kokoan aineistoa muun muassa osallistuvalla havainnoinnilla, avoimilla haastatteluilla ja kyselyillä. Oppilaiden kuvalliset koosteet ovat osa aineistoani. Kuvien avulla oppilaiden tunteet, mielikuvat ja ajatukset muuttuivat uudeksi tiedoksi. He myös sanallistivat kuvallisia ajatuksiaan.

Diplomityössäni selvitän, miksi peruskoulun arkkitehtuurikasvatus nähdään yhteiskunnallisesti tärkeäksi. Oppilaiden tulisi oppia arvioimaan rakennettua ympäristöä, jotta he oppisivat arvostamaan ympäristön hyviksi koettuja puolia, huomamaan sen ongelmia ja vaatimaan siihen parannuksia. Arkkitehtuurikasvatuksella pyritään etenkin kansalaisten ymmärryksen ja vaikutuskeinojen lisäämiseen asioissa, jotka liittyvät kulttuuriympäristöön, sen laatuun ja sen muutoksiin. Arkkitehtuurin arvo inhimillisyyden merkittävänä osana on kirjattu julistuksiin, sopimuksiin, lakeihin ja opetussuunnitelmiin.

Selvitän myös peruskoulun yläluokan oppilaiden ennakkokäsityksiä arkkitehtuurista. Alkukyselyssä oppilaat usein määrittivät arkkitehtuuriin kuuluviksi taloja ja rakennuksia. Arkkitehtuuriksi miellettiin niiden suunnittelu. Laadun määrittelyssä nähtiin rakennusten kauneus tärkeäksi. Funktion, käytettävyyden tai ympäristön laadun mainitsi vain muuta oppilas. Arkkitehtuuri ymmärrettiin monipuoliseksi mutta sen määrittely haasteelliseksi.

Diplomityössäni yhdistän myös kuvataide- ja arkkitehtuurikasvatuksen keskeisiä sisältöjä. Integroinnin avulla asetan arkkitehtuurikasvatusta kuvataidekasvatuksen keskiöön niin, että kuvataiteen muiden osa-alueiden ilmaisullisia, taidollisia ja tiedollisia tavoitteita on mahdollista saavuttaa samanaikaisesti. Asetan arkkitehtuuriin liittyvät ilmiöt oppilaille läheiseen elämismaailmaan ja todelliseen ympäristöön. Opetuskokeiluni osoittaa, että kouluamme ja sen lähiympäristöjä tutkimalla oppilaat voivat löytää elämyksiä arkkitehtuurista. He pystyivät syventämään tietoaan arkkitehtuurista kuvallisissa tehtävissä, joissa yhdistyi kuvataiteen keskeisiä sisältöjä. Taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen integroinnissa merkittäviä yhdistäviä tekijöitä kuvallisissa tehtävissä ovat aiheet, muodot ja sisällöt. Oppilaiden motivaatiota lisäsi heidän itse asettamansa ja heidän omista mielenkiinnon kohteistaan syntyneet ongelmat, joihin he löysivät selityksiä taiteen keinoin. Arkkitehtuurin ymmärtäminen oli oppilaille usean taiteellisen tekotavan prosessi. Arkkitehtuuria voitiin muun muassa sanallistaa, kuvata piirroksin, maalauksin, valokuvin ja videoimalla, tilallistaa pienoismallilla sekä materialisoida rakentelemalla. Integrointi oli hyödyllinen keino, jonka avulla oppilaiden ennakkokäsitykset arkkitehtuurista muuttuivat perusteluiksi selityksiksi, ymmärrykseksi ja uudeksi tiedoksi. Arkkitehtuurikasvatuksen yhteydessä käsitelimme oppilaiden kanssa myös muita kuvataideopetuksen keskeisiä sisältöjä, joita voidaan käyttää ymmärryksen lisäämisen keinoina.

Avainsanat: Arkkitehtuurikasvatus, taidekasvatus, integrointi

## **ABSTRACT**

### **A IS FOR ARCHITECTURE – Architectural education in core of visual art education of upper level comprehensive school**

We are surrounded by architecture, a form of art. One of the general objectives of the upper level comprehensive school education is to provide with public knowledge of architecture for all citizens. The Architectural education is one part of the visual art education as mentioned in the curricula of the comprehensive school. My thesis is an experimental teaching study which I performed in Kauriala upper level comprehensive school in Hämeenlinna in 2008–2010. I performed the experiment while teaching visual art for 7<sup>th</sup> graders. My thesis has qualitative examination features of a case study and an action research. I gather information and evidence mainly by observing events, by unstructured interviews and by asking questions. Pictures created by pupils are also a source of information. The pupils were also asked to explain their visualized intentions and ideas.

In this thesis I study reasons why the society considers it important to provide the architectural education for all its citizens. Pupils should learn to evaluate built environment in order to appreciate its quality, to notice its problems, and to demand improvements. The aims of the architectural education are to increase understanding of architecture and to provide tools to take part in influencing and developing cultural landscapes and environments. The importance of architecture as a part of the humanity is mentioned in numerous declarations, agreements, laws, and curricula.

In this study I also examine the pupils' preconceptions of architecture. Pupils often defined that architecture consisted of buildings and houses and especially planning of buildings. Aesthetic values were important evaluating factors. Only a few of the pupils mentioned a function, usability, and environmental values as part of architecture. Architecture was considered a complicated subject and it seemed to be difficult to be defined.

A goal for my thesis is also to search for possibilities to integrate substances on the architectural and the art education. In the study I examine the possibilities of placing the architectural education in the core of the visual art education so that the goals of the curricula can be achieved simultaneously. I placed the phenomena of architecture into a context familiar to the pupils. The theories of architecture were enlightened and revealed in real built environments. The conclusion of my study is that the pupils can find sensations of architecture while experiencing our school building and the built environments near it. They were able to enhance their knowledge of architecture that was practiced by doing visual exercises. Essential substances of visual art curricula were integrated in the exercises. Subjects, forms, and contents are important conjunctive factors for the success of integrating art and architectural education in the art-based learning. The motivation of pupils was increased by their self-created problems that arose from their own interests. Many forms of visual art can be used by pupils en route to perceive architecture. Architecture was verbalized and also visualized by drawing, painting, photographing and recording with a camcorder among other methods. Modelling was a medium to enhance the pupils' spatial thinking. For the pupils the integration was a useful means toward achieving a justified explanation, understanding, and new knowledge in the scope of architecture. The other substances of visual art were also practised in association with the architectural education. They can be distinctively used as media to increase understanding in architecture.

**Keywords:** Architectural education, art education, integration

## ALKUSANAT

Arkkitehtuuri on aina läsnä. Se on arkea. Se on itsestäänselvyys. Meille, jotka arkkitehtuuria opiskelemme, opetamme tai sitä teemme, on se itsestäänselvyys toisella tavalla. Olemme oppineet katsomaan ja ymmärtämään näkemäämme ja kokemaamme.

Omassa työssäni opetan kuvataidetta peruskoulun yläluokilla oppilaille, jotka juuri ovat siirtymässä lapsuudesta nuoruuteen. Oppiaineen sisällöissä ja opetuksessa arkkitehtuuri on vain osa laajaa kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin alaa. Jo ennen diplomityöni aiheen miettimistä olin pohtinut arkkitehtuurin visuaalista ja kokemuksellista merkitystä arjessamme. Rakennettu ympäristö tuntuu jäävän pelkäksi taustaksi kaikelle muulle visuaaliselle informaatiolle. Mielestäni arkkitehtuurin ymmärrys lisää kiinnostusta sitä kohtaan. Sen takia halusin myös kokeilla, kuinka arkkitehtuuria voidaan tuoda taustalta kuvataideopetuksen keskiöön. Lukemaan opettelu aloitetaan aakkosten alusta, A:sta. Miksei A voisi tarkoittaa arkkitehtuuria?

Kiitän A-osastolaisia – liekö diplomityöni nimen yhtäläisyys sattumaa – kaikesta tuesta ja hyvistä muistoista. Erityisesti haluan kiittää professori Ilmari Lahdelmaa sekä laitoksen muuta henkilökuntaa hyvistä neuvoista ja tuesta diplomityöni ja opiskeluni loppuun saattamisessa. Lisäksi ilman Kaurialan koulun oppilaiden ymmärrystä arkkitehtuuria tuntemaani innostusta kohtaan olisi diplomityöni toteutuminen ollut mahdotonta.

Hämeenlinnassa 1.5.2010

Kaapo Salminen

## SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ	II
ABSTRACT	III
ALKUSANAT	IV
1 JOHDANTO	1
2 TAITEESTA	2
2.1 MÄÄRITELMIÄ	3
2.2 MÄÄRITTELIJÖITÄ	4
2.3 MERKITYKSIÄ	4
3 ARKKITEHTUURISTA	6
3.1 TAIDETTA TARPEESEEN	6
3.2 PINTA, MASSA, TILA, AIKA	7
4 TAIDEKASVATUS	9
4.1 HISTORIALLISTA TAUSTAA	9
4.2 NYKYISIÄ PERUSTELUJA	11
5 ARKKITEHTUURIKASVATUS	12
5.1 YLEISSIVISTÄVÄ KANSALAISKASVATUS	13
5.2 ARKKITEHTUURIKASVATTAJAT	15
5.3 YMPÄRISTÖKASVATUS	16
6 PERUSTELUJA ARKKITEHTUURIKASVATUKSELLE	17
6.1 YLEINEN HYÖTY	17
6.2 TIETOA LAADUN MÄÄRITTELYYN	19
6.3 ARKKITEHTUURIPOLIITTINEN OHJELMA APOLI	21
6.4 VALTAKUNNALLINEN RAKENNUSPERINTÖOHJELMA	23
6.5 MAANKÄYTTÖ- JA RAKENNUSLAKI	24
6.6 EUROOPPALAINEN MAISEMAYLEISSOPIMUS	25



7 KUVATAITEEN OPETUSSUUNNITELMAT PERUSKOULUSSA	26
7.1 ARKKITEHTUURIKASVATUS KUVATAITEEN OPETUSSUUNNITELMISSA	28
7.1.1 HÄMEENLINNAN KUNTAKOHTAINEN OPETUSSUUNNITELMA	28
7.1.2 KAURIALAN KOULUN OPETUSSUUNNITELMA	29
8 TAIDE- JA ARKKITEHTUURIKASVATUKSEN INTEGROINTI	30
8.1 TAITEEN JA ARKKITEHTUURIN YHTÄLÄISYYKSIÄ	31
8.2 INTEGROINTI OPETUSSUUNNITELMISSA	32
8.3 KUVATAITEEN AINEENSISÄINEN INTEGROINTI	34
9 DIPLOMITYÖN RAJAUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT	35
9.1 LAADULLINEN TUTKIMUS	36
9.1.1 ETNOGRAAFINEN TUTKIMUS	36
9.1.2 TOIMINTATUTKIMUS	36
9.1.3 TAPAUSTUTKIMUS	38
9.2 TIEDONHANKINNAN KEINOT	39
9.2.1 HAVAINNOINTI	39
9.2.2 OSALLISTUVA HAVAINNOINTI	40
9.2.3 KUVALLISET TUOTOKSET	40
9.2.4 KIRJALLISET KYSELYT	41
9.2.5 HAASTATTELUT	42
9.3 VALIDITEETTI JA RELIABILITEETTI	42
9.4 TRIANGULAATIO	43
10 OPPIMISKÄSITYS	43
10.1 KOKEMUKSELLINEN TIETO	44
10.2 MIELIKUVAT JA TUNTEET	45
10.3 TUTKIVA OPPIMINEN	45
10.4 OPETTEJAN ROOLI	47
11 OPPILAIDEN ENNAKKOKÄSITYKSIÄ ARKKITEHTUURISTA	47

12 OPETUSKOKEILU	51
12.1 OMA YMPÄRISTÖNI	52
12.2 TYYLEJÄ	56
12.3 KOULUN LÄHIYMPÄRISTÖ	65
12.4 KATOS	72
12.5 IMAGO KOULULLE	80
12.6 KOULUN UUSI FUNKTIO	87
12.7 K NIIN KUIN KAURIALA	93
13 DIPLOMITYÖN TULOSTEN ARVIOINTIA	100
13.1 ARKKITEHTUURIKASVATUKSEN SYITÄ	101
13.2 OPPILAIDEN ENNAKKOSÄSITYKSIÄ ARKKITEHTUURISTA	103
13.3 TAIDE- JA ARKKITEHTUURIKASVATUKSEN INTEGROINTI	105
13.3.1 AIHE, MUOTO, SISÄLTÖ	105
13.3.2 KUVALLISET TUOTOKSET	108
13.3.3 VERBAALISET PERUSTELUT VISUALISOINNEILLE	109
13.3.4 AINUTLAATUISET KOKEMUSMAAILMAT	110
13.3.5 JALKAUTUMISET TODELLISEEN YMPÄRISTÖÖN	111
13.3.6 KOULUMILJÖÖ	112
14 YHTEENVETO	113
LÄHTEET	116
LIITTEET	129





## 1 JOHDANTO

Kulttuuriympäristö, jossa on ihmisen jättämiä visuaalisia jälkiä ja johon arkkitehtuuri oleellisesti liittyy, ympäröi meitä kaikkialla ja kaiken aikaa. Emme aina huomaa arkkitehtuuria ympärillämme, koska se liittyy arkisten perustarpeidemme tyydyttämiseen ja kuuluu itsestään selvänä osana elämäämme. Näemme tuttuja paikkoja ilman, että huomaamme niitä. Voimme toisaalta nähdä ympärillämme kauneutta, kokea tilallisuutta ja aistia paikan henkeä miettimättä tietoisesti aistimustemme alkuperää. Arkkitehtuuria voi kokea havainnoimalla. Arkkitehtuurin esteettistä monipuolisuutta, ajallisia kerrostumia sekä yhteyksiä ympäröivän yhteiskunnan tapahtumiin, arvoihin ja poliittisiin ideologioihin voi oppia hahmottamaan ja jäsentämään.

Arkkitehtuuri jää usein muun visuaalisen kulttuurin taustalle. Diplomityöni lähtökohtana on oma mielenkiintoni peruskoulun yläluokkien kuvataideopettajana sekä arkkitehtuuriopiskelijana jäsentää, lisätä ja soveltaa tietoa yleissivistävästä arkkitehtuurikasvatuksesta. Havainnot, kokemus, ajattelu ja tieto lisäävät syvällistä ymmärrystä. Tieto lisää kiinnostusta ja on alku uuden etsinnälle. Olen kuvataideopettajana usein pohtinut, kuinka oppilaille vähitellen arkiseksi tulevasta koulusta ja lähiympäristöstä voi löytää kokemuksia, elämyksiä ja tietoa, jotka auttavat heitä jäsentämään ja ymmärtämään arkkitehtuuria. Lukemaan opeteltaessa kymmeniin kirjaimiin tutustuminen alkaa A:sta. Olen pohtinut, voisiko koulun kuvataidetunneilla arkkitehtuuria siirtää opetuksen keskiöön: ”A niin kuin arkkitehtuuri.”

Kuvataideopetuksen avulla nuoria oppilaita autetaan ymmärtämään erilaisia visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään tavoitteet peruskoulun kuvataideopetukselle, johon kuuluu myös arkkitehtuurikasvatusta. Arkkitehtuurin kansalaiskasvatuksen antaminen kaikille on peruskoulun opetussuunnitelmissa määritelty peruskoulun ja erityisesti kuvataideopetuksen tehtäväksi. Diplomityössäni rajaan arkkitehtuurikasvatuksen käsittämään yhteiskunnan ja erityisesti peruskoulun järjestämän kansalaiskasvatuksen. Kansallinen opetussuunnitelma on opetuksen järjestämisen perusta ja se ilmaisee valtionhallinnon tahdon perusopetuksen järjestämiseksi. Diplomityössäni selvitän aluksi, miksi peruskoulun arkkitehtuurikasvatus on katsottu yhteiskunnallisesti tärkeäksi ja mihin sillä pyritään.

Diplomityössäni tutustun peruskoulun yläluokkien oppilaiden ennakkokäsityksiin arkkitehtuurista. Selvitän oppilaiden alustavia tietoja diplomityössäni käsiteltävästä arkkitehtuurista. Oppilaat saivat tehtäväksi miettiä, mistä arkkitehtuuri koostuu, mitä siihen kuuluu ja mitä jää sen ulkopuolelle. He myös miettivät, millaista on heidän mielestään hyvä ja huono arkkitehtuuri. Samalla sain itse hyödyllistä tietoa oppilaiden esiymmärryksestä ennen varsinaista arkkitehtuurikasvatuksen aloittamista ja tutustumista arkkitehtuuriin.

Opetan kuvataidetta peruskoulun yläluokkalaisille Kaurialan koulussa Hämeenlinnassa. Peruskoulun yläluokilla kuvataideopetusta on kaikille oppilaille yleensä pari viikkotuntia. Tuntien vähyys sekä toisaalta oppisisältöjen ja tavoitteiden laajuus ovat merkittävä syy diplomityöni aiheelle, taide- ja

arkkitehtuurikasvatuksen integroinnille. Koska kuvataidetunteja on niukasti ja opetussuunnitelman sisällöt laajoja, arkkitehtuurikasvatukseen käytetty aika jää tavallisesti vähäiseksi. Koulussamme kuvataiteen sisältöjen opetukseen on käytettävissä kaksi viikkotuntia 7. luokan aikana. Opetussuunnitelmat velvoittavat opettajaa, mutta antavat hänelle samalla mahdollisuuden toteuttaa opetus parhaaksi katsomallaan tavalla.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kuvataideopetuksessa on oleellista auttaa oppilaita ymmärtämään laajan visuaalisen maailman ja kulttuurin ilmenemismuotoja yhteiskunnassa. Eri oppiaineiden sisältöjen yhdistelyn, eheyttämisen, lisäksi peruskoulussa kehoitetaan integroimaan eli koamaan opetuksessa laajoja keskeisiä sisältöjä myös aineensisäisesti yhdistäen. Diplomityössäni opetuskokeilun avulla etsin ratkaisuja siihen, miten arkkitehtuurikasvatusta voidaan korostaa ja asettaa opetuksen keskiöön integroimalla arkkitehtuurikasvatuksen ja muiden kuvataidekasvatuksen keskeisiä sisältöjä niukkojen viikkotuntien puitteissa. Etsin ja kuvailen keinoja, joilla peruskoulun yläluokkien kuvataideopetuksen yleisiä sisältöjä ja opetuksessa määriteltyjä arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteita on mahdollista yhdistää. Samalla kokeilen, onko integrointi keino, jonka avulla oppilaiden ennakkokäsitykset arkkitehtuurista voivat muuttua perustelluiksi selityksiksi, ymmärreksi ja uudeksi tiedoksi. Koska diplomityöni liittyy arkkitehtuuriin, perustelen tekemiäni ratkaisuja ensisijaisesti arkkitehtuurikasvatuksen näkökulmasta, vaikka kuvataiteen muut keskeiset sisällöt ovat myös tärkeitä.

Diplomityöhöni liittyy käytännön opetuskokeilu, jonka tein lukuvuosien 2008–2010 aikana työni ohessa 7. luokkien kolmen opetusryhmän kanssa kuvataidetunneilla Kaurialan koulussa Hämeenlinnassa. Diplomityöni on arkkitehtuurin teoriaan liittyvä selvitys, johon kerään tietoa laadullisilla tutkimusmenetelmillä, kuten osallistuvalla havainnoinnilla, kirjallisilla kyselyillä sekä haastatteluilla. Lisäksi oppilaiden tekemät kuvalliset tuotokset ja niiden kirjalliset ja sanalliset selostukset ovat aineistoa tiedonkeruussani.

## 2 TAITEESTA

Taide voidaan nähdä keskeisenä osana yhteiskuntaa uudistavaa ja kehittäväää perustaa, uuden tiedon, taidon, osaamisen ja hyvinvoinnin kokonaisuutta. Taidetta pidetään tärkeänä osana kulttuuria. Taide on itseisarvoista, mutta se rikastuttaa monin tavoin yksilöiden ja yhteisöjen elämää. Koska arkkitehtuuri määritellään yleensä yhdellä ilmauksella rakennustaiteeksi, pohdin taiteen olemusta hahmottaakseni paremmin myös arkkitehtuurikasvatusta taidekasvatuksen osa-alueena. Taiteissa, kuten muussakin muuttuvassa kulttuurissa, on moninaisuutta. Taidetta voidaan eritellä selkeyden vuoksi erillisiksi taidemuodoiksi, joita ovat muun muassa kuvataide, arkkitehtuuri, musiikki, kirjallisuus, tanssi ja teatteri. Kuvataiteisiin sisältyy monia osa-alueita ja sovelluksia. Peruskoulun oppiaineena niihin kuuluvat muun muassa arkkitehtuuri ja muotoilu. Jaottelu auttaa rajaamaan taiteenlajeja, vaikka taiteidenväliset erot eivät aina ole selkeitä. Diplomityössäni rajaan taide-käsitteen

merkitsemään pääsääntöisesti kuvataidetta, joka sekin taiteiden uusiutuessa ja taiteidenvälisissä kokeiluissa saa jatkuvasti erilaisia määritelmiä ja rajauksia.

## 2.1 MÄÄRITELMIÄ

Taiteen filosofiaa askarruttaa se, mitä kaikkea taide on ja miten se eroaa ihmisen muusta toiminnasta ja tuotoksista. On yritetty kertoa, mitä taide välttämättä ja aina on ja miten se eroaa kaikesta muusta. Samoin on pyritty kertomaan, miksi ja millä perusteella joku on taidetta. Taidefilosofiassa on etsitty välttämättömiä ja riittäviä ehtoja eli sitä, mikä riittää tekemään jostain taidetta. Määritelmät ovat Naukkarisen (2003, 20) mukaan keskittyneet taiteilijan rooliin, taideteokseen ja vastaanottajaan. Toisinaan mukaan on otettu myös näitä ympäröiviä tekijöitä eli taiteen konteksti. Naukkarisen mielestään määrittely ei ole ongelma, koska taide kuitenkin useimmiten tunnustetaan taiteeksi, vaikka sanallisesti ei osata yleispätevästi kertoa, miksi se on taidetta.

Kajanderin (2000, 6) mielestä taidetta voidaan ajatella olevan minkä tahansa esineen, asian tai minkä tahansa materiaalin muokkaaminen joksikin. Jotain käsitellään niin, että siitä tulee taidetta. Prosessiin tarvitaan taitoa, joka on taide-sanan yksi alkuperä (Haapala, Honkanen & Rantala 1995, 16). Teos voidaan lukea kuuluvaksi taiteeseen, jos on aihetta olettaa, että sen tekijä pyrkii esteettiseen arvoon (Vuorinen 1993, 381). Taideteokset ovat ihmisten tekemiä näkyvän sekä näkymättömän illusorisen maailman kuvauksia. Teoksissa yhdistyy luova jännite tavoitteiden ja toteutuskeinojen, tekijän mielikuvan ja sen konkreettiseen hahmottamiseen tarvittavan taidon välillä.

Visuaalisen ja funktionaalisen välinen jännite erottaa Honourin ja Flemingin (2001, 13) mukaan historiallisesti taiteen tekniikasta. Toisaalta lähtökohdiltaan teknisissä tuotoksissa, kuten rakennuksissa, on usein huomioitu esteettiset ominaisuudet sekä vallitsevat säännöt toimivuuden ja kestävyys ohella. Taiteelle on tieteen kanssa yhteistä ajatteluun innostaminen, uteliaisuus, kyseenalaistaminen ja uuden etsintä. Taiteessa ei tieteestä poiketen välttämättä etsitä tarkasti rajattua ongelmaa ja päädytä koko tutkimusprosessi avoimesti esitellen ongelman ratkaisuun. Kysymyksiin ei etsitä mahdollisimman pitäviä, yleistettävissä ja varmistettavissa olevia vastauksia. Taiteen ja tieteen nopeassakin vertailussa on Naukkarisen (2003, 42) mielestä hyödyllistä havainto, että taide jättää asioita tarkoituksellisesti auki ja suorastaan vaatii monia erilaisia tulkintoja.

Eräs seikka, joka taidetta määrittää, on autenttisuus. Aitous, alkuperäisyys ja ainutlaatuisuus ovat taideteoksen arvonmittareita, myös arkkitehtuurissa. Nekään eivät sellaisinaan riitä enää taiteen määrittelyksi, kuten erityisesti kaupallista populaarikulttuuria hyödyntäneet pop-taiteilijat ovat Sederholmin mukaan (2000, 25–26) osoittaneet. Lisäksi erityisesti sähköinen kuva ja kuvien helpot monistus-, levitys- ja manipulointimenetelmät lisäävät kuvien moniarvoisuutta, vaikka samalla menetetään taideteoksen perusominaisuus, autenttisuus (Kirjavainen 2001, 18). Valokuvan ei tarvitse kuvata todellisuutta, vaan kenties kiinnostavia versioita todellisuudesta. Modernismissa luovuttiin ajattelemasta taidetta ikkunana todellisuuteen. Tuolloin keskityttiin siihen, miten monin eri tavoin

todellisuus näyttäytyy ja miten sitä voidaan eri tavoin kuvata (Anderson 2000, 141). Kalhaman (2003, 7) mukaa myös taiteen autonomia on murtunut. Autonomisuus merkitsi sitä, että taide muotoutui omaksi esteettiseksi järjestelmäkseen, itseisarvoiseksi toiminnaksi ja erilliseksi elämänalueeksi muusta yhteiskunnallisesta elämästä.

## 2.2 MÄÄRITTELIJÖITÄ

Ihmisyhteisöissä taide, kuten arkkitehtuurikin taiteen yhtenä sovellusalueena, on osa uskomusten ja rituaalien, moraalisten ja sosiaalisten sääntöjen, estetiikan ja tieteen sekä historian rakennelmaa. Taidetta pidetään omana kulttuurisena järjestelmänään ja sillä on omat keskeiset alueensa ja merkkiteoksensa, joiden kuulumisesta juuri taiteen kentälle keskustellaan loputtomasti. Sitä, mikä kuuluu taiteen kentälle ja mikä ei, määritetään esimerkiksi sillä, millaisia asioita käsitellään taideyhteisössä ja opetetaan taideoppilaitoksissa.

Taide käsittelee pelkoja ja unelmia ja se uudistuu jatkuvasti. Vilksin (1995, 18) mukaan on tullut tavaksi, että taidemaailma nimeää jonkin asian taiteeksi ja se, mikä ymmärretään taiteeksi, on taidetta. Toisaalta esimerkiksi Marcel Duchamp, joka tuli tunnetuksi ready-made -taiteellaan ja erityisesti suihkulähdepisuaarillaan vuodelta 1917, ”teki taidetta, joka käsitteli ja kyseenalaisti taidetta, mutta jota ei aina ymmärretty taiteeksi, vaikka suihkulähteestä myöhemmin tuli taiteen klassikko” (Vilks 1995, 63). Taide voi siten analysoida myös itseään ja se voi olla pelkkä kokemus tai ajatus ilman näkyvää materiaalia. Taiteessa on monia merkityskerroksia, joita kaikkia ei aina voida tavoittaa, vaikka teos tai tuotos sijoitettaisiin alkuperäiseen kontekstiinsa ja kulttuuriinsa.

Sederholmin (2000, 15, 191) mielestä on pelottavaa, ettei nykyisin voi vedota taidetta tunteviin ja niin sanottua taidepuhetta ymmärtäviin auktoriteetteihin, koska niitä on niin paljon. Taiteen hyvydestä on erilaisia ja vastakkaisia versioita. Kaikki niistä eivät ole samanarvoisia ja mielekkäitä. Sen takia tarvitaan taidekasvatusta, joka auttaa jokaista itse päättämään mitä arvoja ja käsityksiä tukee, ylläpitää ja puolustaa. Laaja-alainen taiteentuntemus, vaikka siinäkin on luovuttu yleispätevien tulkintamenetelmien- ja ohjeiden antamisesta, tarjoaa ajatuksia myös kritiikille ja vastustukselle taiteen tulkinnassa. Tärkeää on, että kukin pystyy perustelemaan omat näkemyksensä.

## 2.3 MERKITYKSIÄ

Taiteen kautta hahmotetaan ja kommentoidaan elämää. Taiteen avulla tutkitaan ajatuksia, aistimuksia ja tietoa, mutta taiteelle myös synnytetään niitä. Taide on elämystuotantoa, jonka arvo Sederholmin (2000, 15) mielestä ei ole pelkästään siinä, löytääkö oikea tulkinnan tai tavoittaako tekijän tarkoituksen, vaan vaikutuksessa jonka teos tai tuotos tekee. Taiteen ylevä ja samaan aikaan käytännöllinen merkitys on Bardyn (2007, 21) mukaan sen kyvyssä saada aistit, tunteet ja mieli liikkeeseen sellaisin keinoin, joilla muilla tavoilla ei päästä. Kommunikaatiovälineenä taide on ver-

rattavissa kieleen. Se voi opettaa ja ohjata. Samalla se on vallan väline, jolla pyritään järjestykseen tai vastavuoroisesti kritisoidaan olemassa olevaa. Taide on tapoja kuvata ja kuvailla maailmaa työstämällä havaintoja ja kokemuksia taiteen erilaisin keinoin ja muodoin. Taiteessa luodaan ja jaetaan merkityksiä. Taide peilaa, tulkitsee ja muuttaa todellisuuden hahmottamista sekä havaitsemisen, kokemisen ja tuntemisen tapoja.

Taiteiden alueella 1960-luvulta voimistunut niin kutsuttu postmodernisaatioprosessi merkitsi halua laskea taiteen korkeakulttuurista asemaa. Se tapahtui kyseenalaistamalla koko taiteen käsite ja häivyttämällä jakoa korkean ja matalan välillä. Yhteiskunnallisesti kantaa ottavat ja ideologiset sisällöt alkoivat yleistyä myös taiteessa. Länsimainen taide, joka oli perustunut jo kauan kauniiseen, miellyttävään ja ylevän estetiikkaan, alettiin kokea todellisuudesta irralliseksi. Taidetta ei enää haluttu nähdä erillisenä yhteiskunnan osa-alueena. Kristeva (1995, 25–26) toteaa, että taiteilija ei voinut enää asettautua asemaan, josta käsin hän toimisi ”maailmaa määrittävänä kulmakivenä”. Sen sijaan taide on hänen mielestään asettautunut lähelle nykyihmisen tuntoja kuvatakseen pikemminkin yhteiskunnallista epävarmuutta.

Taiteen ja elämän suhteesta syntyy kulttuuritajuisuutta, joka kytkeytyy tekijänsä ja kokijansa mielen eri kerroksiin, sekä sisäiseen että ulkoiseen todellisuuteen. Kulttuuritajuisuudessa äly ja tunteet, tiedot ja taidot sekä havainnot ja kokemukset saavat Bardin (2007, 22) mukaan liittyä toisiinsa. Taide on enemmän kuin esteettisesti vaikuttavia kekseliäitä tuotoksia. Se syventää itseyttä ja auttaa ymmärtämään muita ihmisiä, vaikka on usein itsessään vaikeaselkoista ja määrittelemätöntä. Taide auttaa terävöittämään tietoisuutta itsestämme ja meille vieraista elämänalueista. Vaikka taide on epämääräinen käsite, Honourin ja Flemingin (2001, 31) mukaan juuri taiteen tuottaminen erottaa ihmisen kaikkein yksiselitteisimmin muista eläimistä. Taiteen viestityskeinoilla on mahdollista välittää viittauksenomaisesti tietoa myös puutteellisesti tunnetuista asioista. Lisäksi taiteen viestityksessä on se erikoinen ominaisuus, että vastaan otettu sanoma voi olla parempi kuin lähetetty. Taideteoksen epäselviin kohtiin on vastaanottajan mahdollista alitajunnassa täydentää hänelle itsellään ennestään olevilla tiedoilla.

Taiteessa idea voidaan ilmaista monella tavalla ja sille voidaan antaa muoto monella välineellä. Varsinkin nykytaiteen monien muotojen takia taidetta voi olla vaikeaa tunnistaa taiteeksi, vaikka tuotoksissa olisi löydettävissä tyylillisiä yhtäläisyyksiä. Paljon riippuu tilanteesta ja kontekstista. Ilmaisuvälineitä ja toimintamuotoja on paljon, eikä niitä ole helppoa tunnistaa muusta visuaalisesta ilmaisusta yhtä selkeästi kuin ennen, mikä hankaloittaa taidekasvatuksen perusteiden määrittelyä. Sederholmin (2006, 53) mielestä voidaankin kysyä, olisiko aiheellista menetelmiin ja tapoihin perehtymisen rinnalla keskittyä enemmän merkitysten tuottamisen prosesseihin, taiteen välittämän tiedon muodostamiseen ja ilmaisun merkityksen välittämiseen. Vaikka kyseessä olisi nykytaide, nämä ominaisuudet kertovat ihmisen historiallisesta perusluonteesta toisaalta luoda järjestystä kaoottiseksi koettuun maailmaan ja toisaalta erottua yksilönä ja ryhmänä muista ihmisistä.

Taiteella on tunnustettua yhteisöllistä ja henkilökohtaista merkitystä, mutta kuka päättää taiteen laadusta? Pelkästään taiteen määrittelystä on toisistaan poikkeavia versioita. Aistihavaintojen kautta arvotamme teoksen kauniiksi tai rumaksi, hyväksi tai huonoksi, sen mukaan mitä olemme eri taiteenlajeista ja niille tyypillisten aineiden esteettisestä käsittelystä oppineet. Jokaisen vastaanottajan harrastuneisuus, tietotaso ja kokemusmaailma ovat erilaisia, joten tulkinnat ovat erilaisia. Marcel Duchamp kertoi tietoisesti vältelleensä hyvän tai huonon maun osoittamista. Hänen tarkoituksensa oli saada aikaan keskustelua. Viemällä jonkun muun valmistaman esineen taidenäyttelyyn hän esitti kysymyksiä taiteen luonteesta ja laadusta, ja keskustelu jatkuu yhä.

### 3 ARKKITEHTUURISTA

Arkkitehtuuri määritellään yleensä lyhyesti rakennustaiteeksi. Jokaisella ihmisellä on arkkitehtuurista oma käsityksensä, joka voi olla selvä, kunnes se on tuotava julki. Arkkitehtuurin määritelmiin pätevät monet samat käsitteet, joilla taiteen moninaista olemusta pyritään hahmottamaan. Arkkitehtuuri ei kuitenkaan ole pelkkä ympäristön esteettinen ominaisuus, joka voitaisiin liittää vain rakennuksiin ja niiden suunnitteluun (Korpelainen, Kaukonen & Räsänen 2004, 15). Osa arkkitehtuurista on mitattavissa numeroilla ja tehokkuusluvuilla sekä määriteltävissä normeilla. Arkkitehtuuri liittyy perustarpeidemme turvaamiseen ja on siten käytännöllistä, funktionaalista. Arkkitehtuuri on paitsi taidetta, myös tekniikkaa ja teknisten saavutusten hyödyntämistä. Rakennustaide on taiteen tasapainottelua ihmisten tarpeiden, yhteiskunnan arvojen sekä tekniikan ja talouden kanssa.

Kaikki rakentaminen ei silti ole arkkitehtuuria. Rakentamisen ja arkkitehtuurin rajaaminen on ilmeisen hankalaa. Rakentaminen onnistuu myös ilman arkkitehtonista sisältöä ja taiteellisia pyrkimyksiä. Toisaalta arkkitehtuuriin liittyy paljon muutakin kuin rakentaminen. Rakentamisen ja arkkitehtuurin arvottaminen on aina subjektiivista. Meillä ei ole yksiselitteistä vastausta kysymykseen hyvästä ja oikeasta muodosta, materiaalista tai mittasuhteista. On vain erilaisia yrityksiä kuvailla asiaa. Arkkitehtuurin koemme aineettomasti, esteettisesti kauneusarvoja korostaen sekä tunneperäisesti. Vaistoamme rakennuksen kauneuden, huoneen viihtyisyyden tai asuinalueen miellyttävyyden. Käsite hyvä tai huono on Hännisen (2007, 39) mielestä näkijänsä ja kokijansa henkilökohtainen arvio. Arkkitehtuuriin liittyy myös arvoja, jotka ovat taiteen tavoin ajasta ja paikasta riippuvaisia, kulttuurisidonnaisia.

#### 3.1 TAIDETTA TARPEESEEN

Arkkitehtuurilla on fyysisten piirteiden lisäksi moniulotteisia ominaisuuksia, jotka liittyvät estetiikkaan, psykologiaan ja sosiologiaan. Arkkitehtuurissa tavoitellaan mahdollisimman käyttökelpoista, kaunista ja hyvää sen käyttäjälle. Muodon antamiseen ja suunnitteluun kytkeytyy käytännöllisten, teknisten sekä taiteellisten näkökulmien ohella myös moraalisia ja eettisiä valintoja. Arkkitehtuuri on taidemuoto, joka saa hahmonsa ihmisten tarpeista rakennuksina ja ympäristöinä. Arkkitehtuurin

klassinen määrittely nojaa kolmeen antiikin arkkitehtuuriteoreetikko ja auktoriteetti Marcus Vitruvius Pollion teoksessaan *De Architectura libri decem* noin vuonna 27 eaa. esittämään teesiin *venustas, firmitas, utilitas*, eli kauneuteen, kestävyYTEEN ja käyttökelpoisuuteen (Rowland & Howe 1999, 15). Nämä kolme ominaisuutta pätevät yhä edelleen, vaikka nykyaika on tuonut näihin ominaisuuksiin uusia näkökulmia. Kauneus ja viihtyisyys mielletään rakennusten ja rakennettujen ympäristöjen tavoiteltaviksi ominaisuuksiksi. Kestävyys on laajentunut rakenteiden kestävyYdestä myös ekologiseksi kestävyYdeksi. Käyttökelpoisuuteen liittyy koko elinkaariajattelu, johon kuuluu toimivuus, käytännöllisyys ja taloudellisuus. Hyvä arkkitehtuuri voidaan siten kärjistetyn yksinkertaisesti ymmärtää samaksi asiaksi kuin hyväksi koettu ympäristö.

Peruskoulun arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteet on määritelty opetussuunnitelmissa. Tavoitteet ovat usein suurpiirteisiä ja ne luonnehtivat arkkitehtuuria yleisellä tasolla osana visuaalista kulttuuria. Arkkitehtuurin määrittely jää epäselväksi. Arkkitehtuurikasvatuksen kannalta on mielestäni syytä korostaa, että arkkitehtuuri voi tarkoittaa lähes kaikkea suurista ympäristökokonaisuuksista aina pienimpiin rakennusten yksityiskohtiin saakka. Ihmisen toiminnan kattavassa kulttuuriympäristössä jäljet näkyvät erityisesti arkkitehtuurina. Kulttuuriympäristö syntyy ihmisen tarpeiden ja tekojen sekä luonnon vuorovaikutuksesta. Siihen kuuluvat historia, muinaisjäännökset, rakennettu ympäristö ja kulttuurimaisema. Vaikka ympäristö voi muuttua nopeasti, ja aiemmin vallinneesta tilanteesta meille jää muistoja, arkkitehtuurissa korostuu arvojen pysyvyys. Kulttuuriympäristössä tällaiset arvot perustuvat ajalliseen ja alueelliseen kerrostuneisuuteen, joka ilmentää kulttuurin vaiheita sekä ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksen muutoksia. Näitä arvoja voidaan tuoda esiin arkkitehtuurikasvatuksessa.

### 3.2 PINTA, MASSA, TILA, AIKA

Laajan rakennetun ympäristön hahmottamiseksi ja erityisesti arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteet huomioiden arkkitehtuuri kannattaa mielestäni jakaa osiin, kuten esimerkiksi näkyvään pintaan, kolmiulotteisesti hahmotettavaan massaan ja moniaistisesti hahmottuvaan tilaan. Osista rakentuu kokonaisuus, joka on lopulta enemmän kuin sen osat 1+1+1. Tällaista perusjakoa ovat korostaneet muun muassa Helmer Stenros ja Seppo Aura (Stenros & Aura 1984, 13). Mielestäni kyseinen jako on selkeä myös arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteiden kannalta.

Taiteessa pinta on aina ollut kuvan tekemisen ja kokemisen yksi peruslähtökohta. Kuvapinta on usein mielletty nimenomaan kaksiulotteiseksi tasoksi, johon maalausten, piirrosten ja kuvien värit ja valöörivivahteet synnyttävät kolmiulotteisuuden illuusion tai sommitelman. Arkkitehtuurissa pinta saa useita painotuksia. Muodon fyysisiin ja aineellisiin ominaisuuksiin kuuluvat muodon materiaali sekä pinnan rakenne ja käsittely, tekstuuri. Lisäksi jokaisella materiaalilla on itsellään oma struktuurinsa eli tapansa, jolla aines on rakentunut. Arkkitehtuurissa pinta voi olla teknisesti esimerkiksi tukea antava ja suojaava ulkoseinä. Muoto-opillisesti ja esteettisesti pinta on joko alisteinen, massaa ja tilaa rajaava, tai itsenäinen, kokonaisuutta hallitseva julkisivun elementti. Pinnan ominai-



suuksia arkkitehtuurissa voidaan säädellä etenkin materiaaleilla, struktuurilla ja tekstuurilla, tasosta erottuvalla reliefivaikutelmalla, pinnan kerroksellisuudella, aukotuksilla sekä muoto- ja jaotuskeinoilla. Pinnan luonteeseen ja siitä välittyvään mielikuvaan rakennetusta ympäristöstä vaikuttavat lisäksi valo, varjot sekä väritys. (Stenros & Aura 1984, 133–160)

Pinna lisäksi muodon fyysisiin, näkyviin ja aineellisiin ominaisuuksiin kuuluvat myös massa eli aineen paljous sekä tilavuus eli volyymi. Arkkitehtonisen massan muotoilu on lähellä kuvataiteiden plastista sommittelua ja muodonantoa. Muoto ja erilaiset muotojen yhdistelmät ovat pinnan kanssa näkyvä osa arkkitehtuuria ja siksi yleensä rakennetun ympäristön arvottamisen kohteena. Arkkitehtoninen massa koostuu rajapinnoista, se ympäröi ja luo sisä- ja ulkotilaa ympärilleen. Massa seuraa rehellisimmillään sisään jäävien tilojen muotoa, jolloin voimme tulkita rakennusten ulkoisesta hahmosta niiden sisään sulkemia tiloja. Massoitella tarkoitetaan useiden tilojen jäsentämistä kokonaisuudeksi niin, että massojen muodot seuraavat tilaryhmitystä. Massoitella tavoitellaan tilojen esteettistä ulkoista hahmoa. Massat luovat myös ulkopuolelleen tilaa, joka koetaan rakennusten läheisyydessä. Tällaisia ulkotiloja ovat esimerkiksi pihat, kadut, aukiot ja puistot. Tilan koettavaan olemukseen vaikuttavat muun muassa massojen korkeus ja etäisyys toisistaan. (Stenros & Aura 1984, 99, 121)

Pinta ja massa ovat kuvataiteisiin usein liitettyjä esteettisiä ominaisuuksia. Useimpiin kuvataiteen muotoihin verrattuna arkkitehtuurille on erityistä juuri tila, joka on fyysisesti rajattavissa oleva avaruuden osa ja joka rajautuu ympäristöstään (Korpelainen et al. 2004, 18). Arkkitehtuuri voidaan ymmärtää rakennustaiteen ohessa tilan taiteeksi, joka koetaan ajallisesti. Modernin aikakauden mekanistisen ajattelun mukaisesti tila syntyy toimintojen pohjalta ja sen mukaisesti hyvästä toiminnallisesta ratkaisusta seuraa automaattisesti luonteeltaan hyvä tila. Ajattelu on johtanut siihen, että tila on yleensä mielletty toiminnalliseksi paikaksi. Tila osana arkkitehtuuria tulisi Stenrosin (1992, 11) mielestä palautua kohti kokemuksellista ”runoutta”. Jonkinasteinen käsitys maailmakaikkeudesta tilallisia määrittäjä käyttäen on yhteistä kaikille kulttuureille ja kaikilla ihmisille. Ymmärrämme suurin piirtein samalla tavalla tilakäsitteitä kuten edessä, takana, ylhäällä ja alhaalla, mihin ei tarvita arkkitehtuurikasvatusta tai arkkitehdin koulutusta. Tila on hahmotettavissa ja koettavissa kokonaisvaltaisesti. Se voi tuntua esimerkiksi pieneltä, avaralta, suljetulta, määrittelemättömältä, juhlayltylta tai kotoisalta.

Ympäristö, joka koostuu seinistä, katoista, rakennuksista tai luonnon elementeistä, koostuu samalla kokemuksellisista tiloista. Kolmiulotteisen tilan rajat syntyvät aineesta, mutta neljäs ulottuvuus on aika. Aika ilmenee arkkitehtuurissa historiana sekä vuorokauden ja vuodenaikojen rytminä. Aika ja muut aineettomat ulottuvuudet, kuten subjektiivisesti aistittavissa oleva tilan tuntu ja tunnelma, voidaan kokea olemalla ja liikkumalla tilassa. Ajan ja liikkeen muodostama liikekokemus syntyy, kun tilavaikutelmat seuraavat toisiaan. Arvioidessamme tiloja erilaisilla adjektiiveilla, kuten ahdas, huo- maamattamme käytämme aiempiin kokemuksiimme perustuvaa vertailua, komparatiivia: ”...*ahdaampi kuin...*”. Koemme tilat suhteessa toisiinsa, suhteessa siihen missä olemme olleet ja siihen mihin olemme menossa. Arkikielen synonyymi tilalle on paikka. Arkkitehtuurikäsitteenä tila

on kolmiulotteinen, mutta paikka voi olla olemassa myös pelkän muiston ja kuvitelman varassa ja siihen voi liittyä monenlaisia mielikuvia (Hänninen 2007, 30). Paikka voi ominaisuuksiensa perusteella olla fyysisen eli aineellisen lisäksi psyykkinen eli aineeton tila. Samoin on myös sosiaalinen tila eli ihmisten välisen käyttäytymisen muodostama tila jonka muodostumiseen ei välttämättä tarvita lainkaan rakennettua ympäristöä.

## 4 TAIDEKASVATUS

Taiteelle ja sen myötä taidekasvatukselle on annettu paljon erilaisia ja eritasoisia merkityksiä. Niiden tunteminen auttaa ymmärtämään tämänhetkisiä opetuksen sisältöjä sekä yhteiskunnan asettamia tavoitteita ja odotuksia kuvataiteen opetukselle. Ajoittain on katsottu, että taide on kansalaisen perusoikeus, luovuuden lähde, osa kulttuurista perintö ja kansallista identiteettiä. Taide on itseisarvoista, mutta samalla monella tavoin hyödyllistä ja myös taloudellisesti tuottavaa luovaa toimintaa. Ihmiset tarvitsevat taidetta itseilmaisunsa ja toteuttaakseen luovuuttaan. Lisäksi taide edistää terveyttä ja toimii sosiaalisena ja kulttuurisena pääomana. Sivistystä ei olisi ilman taidetta. Demokraattinen valtio tarvitsee kriittistä taidetta toimiakseen oikeudenmukaisesti. Tällaiset arvolutuneet määritelmät ovat vaikuttaneet yleissivistävän taidekasvatuksen perusteluihin ja ylipäättään sen olemassa olon oikeutukseen.

### 4.1 HISTORIAALLISTA TAUSTAA

Taiteen paikka koulussa ei ole milloinkaan ollut itsestään selvyyttä. Yleissivistävän taidekasvatuksen hyödyllisyyttä mietitään aika ajoin ja sen perustelut vaihtelevat ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa. Teollinen vallankumous muutti maailmaa nopeasti 1800-luvun lopulla. Tuossa mullistuksessa syntynyt kansainvälinen taidekasvatusliike innosti myös suomalaisia kulttuurielämän vaikuttajia, jotka halusivat tehdä ihmiset tietoisiksi nuoresta kansallisesta kulttuurista (Pohjakallio 2006, 39–40). Historiallisesti koulujen kuvataideopetus, jota on kutsuttu myös sellaisilla nimityksillä kuten piirustus, kuvaanto, kuvataito, kuvaamataito ja kuvataide, syntyi lähinnä käytännön tarpeista. Nopeasti kehittyvä teollisuus tarvitsi sarjatuotantoon piirtämis- ja suunnittelutaitoista työväkeä, jolla oli esteettistä ymmärrystä. Toisaalta kuvataideopetus liitettiin ylimpiin yhteiskuntaluokkiin, joiden tuli omilla symboleillaan erottua rahvaasta. Taide- ja makukasvatus tuotti ymmärrystä esteettisistä vallan merkeistä. (Pohjakallio 2005, 38) Peruskoulua edeltävässä kansakoulussa taideopetus, jonka kuvat palvelivat arvokasvatusta, miellettiin suunnittelutaitojen ja maun kasvattajana. Taidekasvatuksessa tyyliopetusta pidettiin eräänä tavoitteena. Tyyli-sana on johdettu antiikin roomalaisten kirjoitusvälinettä tarkoittavasta sanasta *stylus*. Tyyli voidaan käsittää tavaksi luokitella yksilön, ryhmän tai vaikka kokonaisen aikakauden visuaalisena muotojen ja aiheiden kieltä (Honour & Fleming 2001, 23).

Kuvataiteella ja sen opetuksella on sekä sivistyksellistä itseisarvoa että välinearvoa taloudellisen hyödyn ja vallan yhteydessä. Uno Cygnaeuksen myötävaikutuksella piirustus saatiin kansakoulun oppiaineeksi 1800-luvun loppupuolella. Oppiaine tosin miellettiin aluksi vaikeaksi, oudoksi ja jopa tarpeettomaksi. Useissa kouluissa piirustuksen opetuksesta luovuttiin kokonaan. Taidevaikuttajat arvostelivat tuolloin koulujen välineellistä piirustuksen opetusta, joka keskittyi heidän mielestään liikaa geometrysten mallien ja kaavojen kopiointiin. Taidetta ei haluttu nähdä todellisuuden jäljentämisenä vaan sen luomisena. Taidekasvatukseen vaadittiin oppilaslähtöistä opiskelua ja mielikuvi- tusta. Piirustuksen opetuksen haluttiin olevan taidekasvatusta, jossa lähtökohtina olisivat oppilaan omat kokemukset ja hänen tapansa hahmottaa todellisuutta. Taiteellis-esteettisen kasvatuksen yleisiä tavoitteita alettiin 1900-luvulla vähitellen ilmaista yksilön kannalta, vaikka arvoissa ja perus- teluissa oli edelleen teknisen ja taloudellisen hyödyn piirteitä. Sotien jälkeen osallistuva kansalai- suus ja kansallinen identiteetti nousivat taidekasvatuskeskusteluun. Lisäksi 1950-luvulta lähtien suomalaisen muotoilun menestys ulkomailla vaikutti koulujenkin opetukseen. (Pohjakallio 2005, 42—43, 115)

Taiteella oli 1960-luvulla radikaaleissa vasemmistolaisissa, kantaa ottavissa liikkeissä merkittävä rooli identiteetin ja tyylin ilmentäjänä. Liikkeet suuntautuivat yhteiskunnan kapitalistisia ideologioita vastaan. (Pohjakallio 2005, 116) Usko maailman paremmaksi muuttamiseen oli vahva. Ideologiois- sa katsottiin kuvataiteen voivan edistää yhteiskunnan muutosta. Peruskoulun syntyprosessissa 1960-luvulla kuvataiteen opettajat kokivat hyötyperustelut jälleen tärkeiksi vakuuttaessaan päättäjiä uhanalaisen oppiaineensa tarpeellisuudesta. Perusteluissa pyrittiin osoittamaan kuvataiteen merki- tys yhteiskuntaa hyödyttävänä toimintana eikä vain itseilmaisullisena luovuuden kehittäjänä. Kuva- taiteen taideteollinen, suunnittelua ja tuotantoelämää lähellä oleva alue tuotiin korostetusti esiin. Painotus saatettiin uudessa peruskoulussa ymmärtää Pohjakallion (2005, 116) mukaan kansakou- lun ja erityisesti sen jatkoluokkien, kansalaiskoulun, teollisuutta ja työelämää palvelleeseen tradition jatkumona. Oppikoulussa vallalla ollut taidekasvatuksen sivistystehtävää ei virallisesti ajateltu niinkään koko kansan yhtenäiskoulun tehtäväksi. Oppikoulun kuvaamataidon opettajat olivat perus- telleet oppiainettaan visuaalisen kulttuurin kriittiseen lukemiseen kasvattavana kielioppina ja sivi- sityksen aineen (Vira & Ikonen 2004, 54). Teoriaosuudessa korostui taidehistorian lisäksi muun mu- assa semiotiikkaa sekä piirteitä tiedotustutkimuksesta.

Ideologioilla on usein esteettinen ulottuvuus. Kuvataiteen sisältöihin vasemmistolainen murroskausi vaikutti kuvakielen korostuksena. Opetuksessa käsiteltiin kuvan kykyä vaikuttaa maailmankuvaan. Ympäristöteemat sekä joukkotiedotus- ja mediakasvatus olivat sen takia 1970-luvun kuvataideope- tuksen korostuneita sisältöjä (Pohjakallio 2005, 219). Vuoden 1976 opetussuunnitelmaan vaikutti julkisen keskustelun ja kulttuurialan vaikuttajien vetoamukset, ja uhanalainen kuvaamataito säilyi itsenäisenä oppiaineena. Tiedolliset ja teoreettiset ainekset saivat kuvaamataidossa vahvan sijan. Opetuksessa painotettiin opiskeltavien kuvallisten asioiden sanallista ja käsitteellistä puolta. (Apuli- Suuronen 1999, 304)

Valtiollinen keskusjohtoisuus alkoi väistyä 1980-luvulla, ja kunnat sekä koulut saivat lisää vapautta suunnitella opetustaan. Tämä mahdollisti paikallisten piirteiden esiin tulon. Samalla kuvaamataito kattoi yhä laajemman visuaalisen kulttuurin alueen. Perusteluissa alkoi korostua kuvien vaikuttavuuden ymmärtäminen. Taidekasvatuksen eräänä lähtökohtana oli ajatus, että oppilas opetteli hallitsemaan visuaalisia tapoja esittää kokemuksiaan, ilmaisemaan itseään ja vaikuttamaan muihin. Hänen odotettiin myös ymmärtävän, miten häneen pyrittiin visuaalisin keinoin vaikuttamaan. (Sederholm 2006, 55). Kuvilla voidaan tulkita, mutta myös luoda tietoa ja todellisuutta. Tuolloin korostettiin, että se mitä pidämme todellisuutena, tuotetaan kommunikoimalla ja yhä enemmän kuvien avulla (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 354). Esille nousi vaatimus kriittisestä mediakasvatuksesta. Taideopetuksessa kyse oli taidekuvia laajemman visuaalisen kulttuurin ja kuva-kielen lukemisen opettelusta, joka yhä edelleen nähdään ajankohtaisena taitona.

Koulujen itsenäisyys toteuttaa opetustaan lisääntyä seuraavalla vuosikymmenellä. Savan (1996, 34) mukaan 1990-luvulla korostui kuvataiteeseen kuuluvan tiedon olemassaolo. Samalla taiteen keinoin tapahtuva oppiminen nähtiin suurelta osin aisti- ja tunneherkkyyden kehittymisenä. Vaikka taiteen konstruktioita voidaan sanallistaa, taiteelliset kognitiot nähtiin perimmiltään taiteen kielellä avautuviksi. Kun käsitys objektiivisesta tiedosta kyseenalaistettiin, ongelmaksi tunnustettiin informaation valtava määrä. Koska suurin osa informaatiosta on kuvallista, on kuvataidekasvatuksen merkityksen selkiyttäminen ollut tärkeää (Apuli-Suuronen 1999, 179).

## 4.2 NYKYISIÄ PERUSTELUJA

Niin tieteen kuin taiteenkin avulla käsitellään kysymyksiä, joihin ei ole lopullisia vastauksia. Ero tieteen ja taiteen välillä voidaan ajatella olevan siinä, että taiteessa ristiriitaisuutta siedetään ja vastaukset voivat jäädä avoimiksi, kun taas esimerkiksi luonnontieteissä epävarmuustekijöistä pyritään pääsemään eroon. Kuten Sederholm (2007, 144) mainitsee, pohjimmiltaan arkielämälle ominaista on sen jatkuva keskeneräisyys, epävarmuus ja sattumanvaraisuus. Taidekasvatuksen määritelmä ja merkitys saavat sisältönsä tavallisesti instrumentaalisen arvon mukaan, vaikka opetussuunnitelmissa korostetaan muun muassa oppilaan omien tietojen ja taitojen kehittymistä (Opetushallitus 2004, 236). Taide ja taidekasvatus voidaan nähdä siten, että ne ovat yksilöille, yhteisöille ja yhteiskunnalle hyödyllistä ja tuottavaa pääomaa. Puhuttaessa taiteesta kansalaisen perusoikeutena, korostetaan yhteiskunnan vastuuta sen toteutumisen lisäksi sen opettamisesta.

Yleissivistävän peruskoulun taidekasvatukselta odotetaan vallitsevalle yhteiskunnalle hyödyllisiä ja selkeästi perusteltavissa olevia tavoitteita sekä näkyviä tuloksia (Sederholm 2007, 146). Nykyisin taidekasvatukselle haetaan perustelua myös kaikelle taiteelle ominaisen luovuuden merkityksestä kansantaloudelle. Taidekasvatuksella voidaan luoda pohjaa taloudelliselle kilpailukyvyille. Voidaan puhua jopa luovuustaloudesta ja kulttuuriteollisuudesta. Taide voi toimia alueellisena ja paikallisena kehitystekijänä. Kankaan (1999, 172) mukaan taide on paikallista pääomaa, jonka avulla voidaan vastata aluekehityksen haasteisiin ja hyödyntää alueiden välisessä kilpailussa. Saarnivaara ja Var-

to (2000, 43) puhuvat taidekasvatuksesta paradoksina, jossa yhdistyvät taide ja vapaus sekä toisaalta kasvatus ja valta. He kysyvät aiheellisesti, millainen yhtälö näistä elementeistä muodostuu. Yhteiskunnan kannalta on suotavaa, että luovuus voidaan kanavoida tuottoisasti. Luova pääoma on osa kansakunnan sosiaalista pääomaa sekä henkisen ja taloudellisen hyvinvoinnin ja innovoinnin ydin, joka synnyttää uutta ja vaikuttaa läpäisevästi kaikkiin yhteiskunnan toimintoihin (Opetusministeriö 2010a, 11). Kulttuurielämä voi toimia alueiden markkinointistrategiana. Luovien ammattien harjoittajien suurta lukumäärää kuntien asukkaiden joukossa pidetään jopa tulevaisuuden menestyksen mittarina kuntataloudessa. Pienessä Suomessa ei Pohjakallion (2005, 230–231) mukaan ole varaa hukata lahjakkuutta, joten monipuolinen yhteiskunnan järjestämä taide- ja kulttuurikasvatus ovat tärkeitä.

Koulupoliittisissa arvokeskusteluissa pohditaan usein ja eri aikoina taidekasvatuksen olemassaolon oikeutusta ja hyötyä. Toisinaan vedotaan yleviin sivistäviin ja humanistisiin arvoihin sekä taiteen mahdollisuuksiin esteettisten ja maailmankuvallisten kysymysten käsittelyssä. Taiteella katsotaan olevan koko yhteiskuntaa eheyttäviä mutta samalla yksilön minäkuvaa vahvistavia voimia. Välillä vedotaan taiteen kykyyn tehdä käsitteelliset ja vaikeasti hahmotettavat asiat näkyviksi ja ymmärrettäviksi. Kun kuvaamataito-nimi vuonna 1999 vaihdettiin nykyiseksi kuvataiteeksi, oppiaineessa haluttiin irrottautua taitokeskeisyydestä ja profiloitua taideaineeksi (Räsänen 2006, 12). Nimenvaihdoksen myötä osa opettajakuntaa epäili, että muutos on paluuta taiteen formalistiseen tekniikoiden ja sommittelusääntöjen opetteluun. Tämän takia on ehdotettu luopumista korkeakulttuuriin liitetystä kuvataide-nimestä ja tarjottu sen tilalle laajempaan ja taiteen soveltavampaan suuntaan viittaavaa nimeä visuaalinen kulttuuri.

Taide, arkkitehtuuri ja kulttuuri nähdään tulevaisuudessakin arvokkaina ja merkityksellisinä. Kulttuuriperintö on elinvoimaisen kulttuuriympäristön perusta, joka antaa mahdollisuuden luovuudelle ja luovan pääoman kasvattamiselle monikulttuurisuuden avulla. Opetusministeriön (2010a, 20) asettama toimikunta vaatii taiteen koulutuksen ja rahoituksen uusimista. Suomeen olisi saatava taidekoulutuksen strategia, joka huomioi työelämän tarpeet ja työllistymismahdollisuudet nykyistä paremmin. Taiteen tuntemusta ja luovuuden kehittymistä tulee toimikunnan mielestä vahvistaa siten, että esimerkiksi kolmannes peruskoulun yläluokkien sekä lukioiden oppitunneista pitäisi olla taide- ja taitoaineita. Yhtenä perusteluna pidetään sitä, että taidekoulut, -korkeakoulut ja -yliopistot tarvitsevat opiskelijoita, joilla on peruskoulussa ja lukiossa hankitut perusvalmiudet taideaineissa. Toimikunta pitää koulutuksen lisäämistä edellytyksenä luovalle taloudelle tulevaisuudessa. Vuonna 2035 nykyistä huomattavasti suurempi osa taloudesta koostunee kulttuurituotteiden ja -palveluiden kulutuksesta ja vaihdannasta.

## 5 ARKKITEHTUURIKASVATUS

Taide, arkkitehtuuri ja kulttuuri liittyvät kiinteästi toisiinsa. Taiteen ja arkkitehtuurin teokset muodostavat ihmiskunnan yhteisen kulttuurin muistin. Kulttuurinen perintö kasvaa taiteellisesta luovuudesta

ja taiteen erilaisista ilmenemismuodoista. Kulttuuri voidaan tulkita Thorsbyn (1999, 78) mukaan elämäntapaan liittyväksi ilmentymäksi, joka kuvaa tiettyjä asenteita, käytäntöjä, tapoja ja arvoja. Toisaalta kulttuuri viittaa vain joihinkin erityisiin toimintoihin, kuten taiteeseen ja arkkitehtuuriin. Arkkitehtuuri on tärkeä osa aineellista kulttuuria. Rakennettuun ympäristöön liittyy yhteiskunnan henkisiä, älyllisiä ja emotionaalisia piirteitä. Arkkitehtuurikasvatus on yhteiskunnan keino antaa yleissivistystä arkkitehtuurin kulttuurisista arvoista.

## 5.1 YLEISSIVISTÄVÄ KANSALAISKASVATUS

Eri ammateissa tarvittavien tietojen ja taitojen kokonaisuuksia on tapana kutsua ammattisivistykseksi. Sen ulkopuolelle jäävää osaa, jota ihminen tarvitsee jokapäiväisessä elämässä, harrastuksissa ja kansalaisena, kutsutaan puolestaan yleissivistykseksi. Sen jakaminen on annettu muun muassa peruskoulun tehtäväksi. Yhteisön kannalta sivistys muodostaa henkisen pääoman, jota yksilöt ja koulut ylläpitävät, käyttävät ja kartuttavat. Yleissivistys on kullakin hetkellä välttämätön tieto- ja taitovarasto. Sivistykseen kuuluu joukko tietoja ja taitoja, joita kansalainen tarvitsee elämänsä hallinnassa. Ne voivat olla ruumiillisia, välineellisiä, viestinnällisiä, moraalisia tai sosiaalisia.

Arkkitehtuurikasvatus nähdään yhteiskunnan kannalta osana tärkeää yleissivistystä. Sivistyksen käsite saa jokaisena aikakautena erilaisia ilmaisuja ja painotuksia. Sivistys on tietoihin, taitoihin ja arvoihin perustuvaa kykyä vastata ajan muutosten haasteisiin. Sivistys on näin ollen inhimillisten kykyjen, taitojen, tietojen, asenteiden ja arvojen jatkuvaa uusintamista ja jalostamista. Taidekasvatusta sivistyksen jakajana on aikoinaan annettu ylimmille yhteiskuntaluokille makukasvatuksena, joiden tuli omilla symboleillaan erottua rahvaasta. Arkkitehtuuri on liittynyt tällaiseen vallan symboliikkaan, jonka avulla on haluttu erottautua muista. Kulttuurielämän vaikuttajat halusivat tehdä 1800-luvulla ihmiset tietoisiksi teollistumisen aiheuttamista muutoksista. Kritiikin kohteeksi joutuivat rumiksi mielletyt teolliset esineet, kaupungistumisen aiheuttamat sosiaaliset ongelmat ja pilaantuneet ympäristöt (Pohjakallio 2006, 39–40). Myöhemmin taidekasvattajien keskuudessa suomalaisen 1900-luvun taiteen merkittävät saavutukset nähtiin muotoilussa ja arkkitehtuurissa. Siksi niihin liittyvää työskentelyä otettiin mukaan taidekasvatuksen keskeisiin sisältöihin. Suomalaisten arkkitehtien ja muotoilijoiden kansainvälinen menestys sotien jälkeen loi kansallista identiteettiä. Sen ymmärtämistä ja aktiivista, yhteisön rakentamiseen osallistuvan kansalaisen kasvattamista pidettiin tavoiteltavana.

Liitämme ympäristöön kulttuurisidonnaisia merkityksiä ja normeja. Ympäristölle ja rakennuksille muodostuu merkitys niiden tekijöiden ja käyttäjien kautta. Arkkitehtuuri liittyy aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. Aika liittää rakennukset ympäristöineen osaksi kulttuuriperintöämme ja historiaamme. Siten arkkitehtuuri on tärkeää sekä kansallisesti että paikallisesti. Jokaisen maailmankuvaan vaikuttaa tavallisesti se kulttuuri, jossa hän elää. Kulttuurin käsite on monitahoinen. Siksi on Pirneksen (2008, 16) mukaan tullut tavaksi, että se määritellään erikseen kussakin käyttöyhteydessään. Laajimmillaan kulttuurin käsite viittaa kaikkeen siihen, mitä ihminen maailmassa tekee ja on tehnyt

ihmiskunnan historian aikana. Kulttuurin arvona nähdään nykyisin, että se edistää väestön hyvinvointia, sivistystä ja elinikäistä oppimista, elinkeinoelämää ja työllisyyttä, alueiden elinvoimaa, teknologista osaamista ja innovaatioita (Opetusministeriö 2009, 15).

Vaikka arkkitehtuuri on ollut osa ihmiselämää ja ympärillämme eri muodoissa vuosituhansia, vasta yhteiskunnan nopea muuttuminen kansalaisyhteiskunnan suuntaan sekä haastava kuvallistuminen ovat nostaneet arkkitehtuurin taidekasvatuksen yhdeksi keskeiseksi sisällöksi muun visuaalisen ympäristön osana. Nähdyn lukutaito on laajentunut kuvista kaiken ympärillä olevan visuaalisen ymmärtämiseen, mukaan lukien arkkitehtuurin. Tällaiset kriittistä taidekasvatusta korostavat näkemykset olivat hallitsevia jo ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa, jossa kuvaamataito säilyi oppiaineena, ja näkemykset ovat edelleen ajankohtaisia (POPS I 1970, 8; Opetushallitus 2004, 236–237). Taidekasvatuksessa alettiin painottaa ympäröivän visuaalisen kulttuurin kriittistä analysointia ja viestintätaitoja.

Ajan maailmankuvan vaatimuksiin vedoten kuvataideopettajaliitto muun muassa vaati 1970-luvun alussa opetuksen painotusten siirtämistä pinnasta kolmiulotteiseen ja elokuvaopetuksen myötä neliulotteiseen tilaan. Visuaalista ympäristöä rakennuksineen, esineineen ja kuvineen alettiin tutkia kulttuurisena ilmiönä. Modernismin ajan arkkitehtuuriin ja esineympäristöön liittyvä kasvatusta pohjasi romanttisina ja epämääräisinä pidettyjen perustelujen sijaan suhteiden matemaattisesti perusteltuihin lainalaisuuksiin kauneudesta. Ympäristön suunnittelun pohja oli luonnontieteellisesti perustellussa teoreettisessa ajattelussa, ei niinkään enää luovassa itseilmaisussa. Sosiologia tarjosi yhteiskunnallisesti perusteltuja näkökulmia, jotka tuntuivat sopivan paremmin tunteen sijasta älyä korostavaan maailmankuvaan. Samalla tieteisiin vetoaminen tarjosi oppiaineelle vakavasti otettavaa asemaa tiedon muodostajana koulussa. Arkkitehtuurikasvatuksesta tuli vähitellen esteettisen arvostelukyvyyn ja suhteiden tajun kouluttamista, jonka tavoitteena oli antaa oppilaille kykyä arvioida koko ympäröivää miljöötä ja myös vaikuttaa siihen. (Pohjakallio 2005, 42, 46)

Taiteella, arkkitehtuurilla, kulttuurilla ja luovuudella on pysyvä arvo yhteiskunnassa. Sivistyksen ohessa arkkitehtuurikasvatuksen lähtökohtana ovat esteettiset ja humanit arvon sekä yhteiskunnalliset tarpeet. Se opettaa havaitsemaan ja ymmärtämään rakennetun ympäristön ominaisuuksia. Arkkitehtuurikasvatuksen erityisenä sisältönä Hänninen (2007, 70) näkee kolmiulotteisen tilan muodostumisen, hahmottamisen, ymmärtämisen ja lainalaisuuksien opettaminen yleissivistävällä tasolla.

Yhteistä yleissivistykselle ja ammattitaidolle on se, että molemmat edellyttävät tiedollista ja taidollista joustavuutta, luovaa ja ennakoivaa oppimiskykyä, kykyä käsitellä tietokokonaisuuksia, soveltamistaitoa, laaja-alaisia ja monikäyttöisiä perustietoja ja taitoja (Aalto, Ahokas & Kuosa 2007, 6-7). Arkkitehtuurikasvatusta voidaan mieltää yleissivistäväksi kansalaiskasvatukseksi erotuksena ammatin tähtäävästä yliopistollisesta arkkitehtuurikoulutuksesta. Arkkitehtuurilla viitataan muun muassa Arkkitehtuurin kansalaiskasvatusta Suomessa -raportissa koko rakennettuun ympäristöön eli julkisiin ja yksityisiin rakennuksiin, rakennelmiin ja infrastruktuuriin (Korpelainen & Yanar 2001, 8). Arkkiteht-



tuurin kansalaiskasvatukseen voidaan sisällyttää rakennettuun ympäristöön liittyvä ympäristökasvatus ja kulttuuriperintöopetus.

## 5.2 ARKKITEHTUURIKASVATTAJAT

Ympäristökasvatus alkoi saada arkkitehtuurikasvatuksen piirteitä ja suuntautua rakennettuun ympäristöön liittyviin kysymyksiin ja hyvän ympäristön edellytyksiin 1960-luvulla (Apuli-Suuronen 1999, 300–301). Arkkitehtuurikasvatusta voidaan antaa kaikilla tasoilla ja kaikille ikäryhmille (Adlercreutz 2003, 5). Lapsesta asti ihminen voidaan totuttaa ottamaan aktiivisesti ja kriittisesti kantaa ympäristöönsä, johon myös rakennettu ympäristö kuuluu. Siten hän oivaltaa, miten paljon hän omilla valinnoillaan ja päätöksillään pystyy vaikuttamaan ympäristön muotoutumiseen. Arkkitehtuurikasvatus kuuluu tavallisesti perus- ja toisen asteen koulujen taide- ja kulttuuriopetukseen. Arkkitehtuuri liittyy peruskoulujen ja lukioden kuvataidekasvatukseen, mutta arkkitehtuurikasvatusta liitetään myös osaksi muun muassa maantiedon ja historian opetusta. Suomessa arkkitehtuurikasvatusta annetaan lisäksi arkkitehtuuriin erikoistuneissa päiväkodeissa sekä taiteen perusopetusta antavissa taide- ja ympäristökouluissa. Taide- ja kulttuurialojen ammatillisiin perustutkintoihin sisältyy kaikille yhteinen opintokokonaisuus, jossa tutustutaan rakennusperinteeseen.

Eri hallinnonalat yhdessä ja erikseen järjestävät arkkitehtuurin valtakunnallisia ja paikallisia projekteja, teemaviikkoja ja tapahtumia (Korpelainen & Yanar 2001, 11–20). Esimerkiksi Museoviraston, opetushallituksen ja ympäristöministeriön hankkeissa on ollut tarkoituksena opettaa kulttuuriympäristöön suuntautuvia vaikuttamisen keinoja sekä antaa aineksia tutkiville kulttuuriperintöön liittyville työmuodoille (Elo, Grönholm, Järnefelt, von Nandelstadh, Perähuhta & Sahlberg 2002, 40). Alue-arkkitehdit ja alan läänintaiteilijat toteuttavat työssään arkkitehtuurikasvatusta. Kertaluonteisia projekteja ja työpajoja järjestävät koulujen lisäksi museot ja järjestöt. Suomen arkkitehtiliitto SAFA ja Taiteen keskustoimikunta ovat olleet mukana kehittämässä arkkitehtuurikasvatukseen tarkoitettuja internetsivustoja, [www.arkkitehtuurikasvatus.fi](http://www.arkkitehtuurikasvatus.fi), joilla on muun muassa alan toimijoita, tutkimuksia ja tapahtumia, koulutusta ja näyttelyitä sekä linkkilistoja.

Arkkitehtuurikasvatuksen kehittämistä pidetään tärkeänä. Korpelaisen ja Yanarin (2001, 40–42) mukaan tavoitteina pidetään muun muassa opetuksen sisältöjen ja opetusmenetelmien kehittämistä. Samoin korostetaan arkkitehtuurikasvattajien koulutuksen lisäämisen tärkeyttä. Esimerkiksi arkkitehdin tutkinto ja ammatissa toimiminen antavat käytännön valmiudet, joiden lisäksi tarvitaan pedagogisia taitoja toimia arkkitehtuurin opettajana. Toisaalta aineen-, luokan- ja lastentarhanopettajilla on taustalla pedagoginen koulutus. Heillä on työssään valmiudet tehdä arkkitehtuurikasvatusta. Tämä kuitenkin edellyttää opettajilta tutustumista arkkitehtuurin perusteisiin ja arkkitehtuurin opettamisen keskeisiin kysymyksiin.

### 5.3 YMPÄRISTÖKASVATUS

Käsitettä ympäristö käytetään usealla eri tavalla ja moniselitteisesti. Voidaan puhua esimerkiksi kulttuuriympäristöstä, elinympäristöstä, luonnonympäristöstä, oppimisympäristöstä tai vaikkapa kasvuympäristöstä. Fyysinen ympäristö voidaan rajata erisuuruisiin ympäristöihin niiden läheisyyden perusteella. Niitä voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista, kuten eettisestä, esteettisestä, ekologisesta tai taloudellisesta suunnasta. Ympäristö-käsitteellä tarkoitetaan yleensä fyysisiä, sosiaalisia ja kulttuuritekijöitä, jotka kuuluvat luontoon tai rakennettuun ympäristöön tai näiden yhdistelmiin ja joiden kanssa ihminen on vuorovaikutuksessa.

Fyysisestä ympäristöstä voidaan erottaa esimerkiksi sosiaalinen ympäristö. Salmisen (1995, 114–15) mukaan ihminen syntyy olemassa olevaan fyysiseen ja sosiaaliseen todellisuuteen. Ympäristö voi tukea mutta myös rajoittaa hänen kehitystään. Ympäristön kautta hän saa tietoa, tyydytystä, virikkeitä toimintaansa ja toisaalta myös pettymyksen kokemuksia. Ihminen hahmottaa ympäristöään sen muodon ja visuaalisten ominaisuuksien sekä oman toimintansa kautta. Ihminen etsii ympäristöstään luonnon aineksia ja rakennetun ympäristön osia, joiden avulla hän ottaa ympäristön haltuunsa. Luonto ja ihmisten muokkaama fyysinen ympäristö kokonaisuudessaan on Salmisen mukaan kehys, joka helpottaa tai vaikeuttaa ihmisen toimintoja ja vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Ympäristö on siten kokonaisvaltainen osa ihmisenä olemista. Ympäristö nähdään ennen kaikkea ihmisen elinympäristönä. Sen tilaan ja laatuun ihmisen toiminta vaikuttaa myönteisesti tai kielteisesti, mikä ympäristökasvatuksessa halutaan tuoda esiin.

Kuten ympäristöllä, on myös ympäristökasvatuksella monia määritelmiä. Vanhastaan sanalla ympäristökasvatus on luontoa tutkivien tieteiden yhteisnimityksen traditio, joka rajaa arkkitehtuurin, rakennetun ja kulttuuriympäristön käsitteen ulkopuolelle (Haapala, Honkanen & Rantala 1995, 11). Suomessa 1960-luvun lopun yhteiskunnallinen liike innosti vastaamaan sellaisiin haasteisiin, kuten luonnon saastuminen mutta myös rakennetun ympäristön turmeltuminen. Termi ympäristökasvatus vakiintui suomalaiseen kielenkäyttöön 1970-luvun puolivälin jälkeen ja termin alkujuuret olivat aatteellisessa luonnonsuojelussa. Ympäristökasvatus tuli vähitellen mukaan kuvataidekasvatukseen, jolloin ympäristökasvatukseen alkoi sisältyä rakennettu kulttuuriympäristö. Huolestuminen ympäristön muutoksista ja huolehtimisen tarpeen syntyminen ovat myöhemmin luoneet sellaisia käsitteitä kuin kestävä kehitys. Kestävän kehityksen periaatteet on kirjattu YK:n lukuisiin tavoiteohjelmiin ja ne tarkoittavat luonnon monimuotoisuuden vaalimisen lisäksi muun muassa tehokasta maan ja rakennetun tilan käyttöä, kierrätystä sekä kulttuurihistoriaa tuhoavien prosessien rajoittamista (Berg 1992, 90).

Uusimassa peruskoulun opetussuunnitelmassa arkkitehtuurikasvatuksen periaatteita liitetään useassa kohdassa ympäristökasvatukseen. Perusopetuksen ympäristökasvatuksen idealistisen arvopohjan voidaan ajatella tukeutuvan niihin oppeihin, joita arkkitehtuurikasvatuksenkin avulla oppilaille tarjotaan. Arvoja ovat muun muassa luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen (Opetushallitus 2004, 14). Monissa aiheko-

konaisuuksissa korostetaan ympäristön merkitystä yhteiselle hyvinvoinnille. *Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys* -aihekokonaisuus muun muassa korostaa henkistä ja aineellista kulttuuriperintöä, joiden avulla oppilas voi kehittää omaa identiteettiään ja samalla ymmärtää ja suvaita erilaisuutta.

## 6 PERUSTELUJA ARKKITEHTUURIKASVATUKSELLE

Taide ja arkkitehtuuri nähdään oleellisena osana yksilön ymmärrystä ja yhteisöllistä sivistystä, kulttuuritietoisuutta. Oikeus taiteeseen on samalla oikeutta esteettiseen ympäristöön ja taiteen laatuun. Kun taide, arkkitehtuuri ja kulttuuri määritellään osaksi valtion takaamia kansalaisoikeuksia, ja vielä laajemmin, osaksi ihmisyyteen liittyviä perusoikeuksia ja -ominaisuuksia, näyttäytyy taide- ja arkkitehtuuripolitiikan rooli tärkeänä. Puhuttaessa taiteesta ja arkkitehtuurista kansalaisen perusoikeutena, korostetaan yhteiskunnan vastuuta niiden kansalaiskasvatuksen toteutuksesta.

### 6.1 YLEINEN HYÖTY

Kansalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet on laajasti turvattu lainsäädännössä. Lähtökohdat on kirjattu perustuslakiin. Kansalaisten osallisuutta, kuten vaikuttamista lähiympäristönsä rakentumiseen, voidaan pitää yhteiskunnan kannalta keskeisenä arvona, periaatteena ja päämääränä. Julistuksissa, sopimuksissa ja ohjelmissa on ympäristön arvojen vaaliminen ja muutosten ennakointi todettu tärkeiksi päämääriksi. Tehokkaiksi keinoiksi niiden saavuttamiseksi on valittu muun muassa lainsäädäntö, tiedottaminen sekä kasvatus. Keinoilla pyritään erityisesti kansalaisten ymmärryksen ja vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseen ja tehostamiseen asioissa, jotka liittyvät ympäristöön ja sen muutoksiin. Ympäristöllä tarkoitetaan luonnontilaisen ympäristön lisäksi monimuotoisia kulttuuriympäristöjä, joihin rakennettu ympäristö ja arkkitehtuuri kuuluvat.

Monet kansainvälisetkin yhteisöt korostavat fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön merkitystä ihmisen hyvinvoinnille. Arkkitehtuurikasvatuksen merkitys nähdään ympäristön laadun parantamisessa. Arkkitehtien maailmanjärjestö UIA:ssa on esimerkiksi toiminut arkkitehtuurikasvatustyöryhmä vuosikymmeniä. Työryhmä on julkaissut ohjelman arkkitehtuurikasvatuksen suuntaviivoista, Built Environment Education Guidelines. (Korpelainen 2003, 9) Ohjelmassa oli kolme osiota: arkkitehdit koulussa, opetussuunnitelmat ja opettajien kouluttaminen. Työryhmän pyrkimyksenä on parantaa arkkitehtuurikasvatuksen asemaa kouluissa ja vaikuttaa asiaan muun muassa YK:n kasvat-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unescon kautta.

Arkkitehtuuri ja siihen liittyvä kansalaiskasvatus nähdään valtiotasolla yhteiskunnallisesti merkittäviksi. Hallitusmuotomme mukaan jokaisella kansalaisella on oikeus nauttia hyvästä ympäristöstä ja korkeatasoisesta arkkitehtuurista. Jokaisen perusoikeuksiin kuuluu myös oikeus terveelliseen ympäristöön, mahdollisuus vaikuttaa elinympäristöään koskevaan päätöksentekoon sekä vastuu ympäristöstä ja kulttuuriperinnöstä. Arkkitehtuuripolitiikan tehtävä on parantaa edellytyksiä näiden

oikeuksien toteutumiseen. Taide- ja arkkitehtuuripoliittiset ohjelmat määrittelevät kulttuurin laajasti liitäen sen yhteisöön. Taide on pääsääntöisesti nähty enemmän yksilön luovana toimintana yhteisössä, kun taas kulttuuri laajimmassa merkityksessään on sama asia kuin yhteisö. Kulttuuri on muutakin kuin taidetta, mutta yksilöiden uutta luovana toimintana taide on kulttuurin liikkeelle paneva voima (von Brandenburg 2008, 16). Hyvinvoinnin näkökulmasta kulttuuri voidaan nähdä esimerkiksi arvona ja merkityksenä sinänsä tai välineellisesti edistämässä jotakin toivottua ominaisuutta. Yhteisö tarvitsee taidetta toimiakseen (Opetusministeriö 2002, 9). Arkkitehtuuri osana taidetta voidaan tulkita yhdeksi merkittäväksi konkreettiseksi ilmentymäksi kulttuurissa.

Ympäristö- ja arkkitehtuurikasvatus voidaan nähdä kriittisenä taidekasvatuksena, jossa arvostellaan taiteen ja jokapäiväisen elämän erkaantumista. Taidekasvatusta ei rajata vain kuvataiteisiin, vaan taidekäsite laajennetaan koskemaan koko ihmisen elinympäristöä ja visuaalista kulttuuria. Ihmisen ja taiteen suhdetta ei nähdä vain esteettisenä, vaan myös yhteiskunnallisena ja eettisenä asiana. Ollakseen itsenäinen ja aktiivinen toimija eikä passiivinen vastaanottaja ihmisen tulee oppia tulkitsemaan taidekuvan lisäksi koko ympäröivää visuaalista maailmaa eri näkökulmista. Peruskoulussa annettavat ympäristö- ja arkkitehtuurikasvatus ovat siten luonnon ja kulttuuriympäristöjen ”herkkää ja elämyksellistä kokemista, johon liittyy keskeisesti arvokasvatus” (Opetushallitus 2004, 41). Tavoitteena on opettaa kriittisesti havainnoimaan ja ennakoimaan ihmisen toiminnasta aiheutuvia muutoksia. Opittavat taidot ovat toimintavalmiuksia ja kansalaistaitoja, joilla oppilaita aktivoidaan aloitteelliseen yhteistoimintaan. Ne kannustavat oppilaita osallistumaan ja vaikuttamaan omaan ympäristöönsä ja kestävään elämäntapaan.

Kulttuurilla on itseisarvo sinänsä, mutta sen lisäksi myös useita muita vaikutuksia ja yhteiskunnallisia ja taloudellisia merkityksiä (Pirnes 2002, 16). Peruskoulun taidekasvatukselta muun muassa odotetaan vallitsevalle yhteiskunnalle ja kulttuurille näkyviä tuloksia. Sivistys antaa muun muassa arkkitehtuurikasvatuksen avulla välineitä tulkita ja tuottaa kulttuuria koskevaa kommunikaatiota, jonka avulla kansalaiset voivat hankkia itselleen niin sanottua kulttuurista kompetenssia (Opetusministeriö 2003, 4). Tärkeäksi kouluissa harjoitettavaksi arvoksi ja hyödylliseksi kansalaistaidoksi on katsottu myös yhteisöllisyys. Nousiaisen ja Piekkarin (2005, 10–11) mielestä koulujen kehittämiskohteina tulisi olla juuri yhteisöllisyyden kehittäminen. Sitä kautta oppilaat voivat oppia osallisuutta myös laajemmin elinympäristössään, mikä on muun muassa arkkitehtuurikasvatuksen eräs päämäärä.

Arkkitehtuurikasvatukseen vaikuttavat poliittiset arvovalinnat sisältävät moraalisen vetoimuksen tulevaisuuden kansalaisten kasvattamisesta. Kulttuuripolitiikan tulevaisuutta pohtineen toimikunnan (Opetusministeriö 2010b, 11–12) mukaan rikas elinympäristö on ihmisen viihtymisen, hyvinvoinnin ja luovuuden lähde. Raportissa oletetaan, että kulttuurilla voidaan merkittävästi vähentää laitoshoidosta yhteiskunnalle aiheutuvia kustannuksia sekä sosiaalista syrjäytymistä. Hyvässä kulttuuriympäristössä luonto ja rakennettu ympäristö limittyvät toisiinsa monimuotoisesti ja sopusointuisesti. Kulttuuriympäristöön kuuluvat perinnemaisemat, muinaisjäännökset, rakennettu ympäristö, kaupunkitilat, maaseutuympäristöt sekä visuaalinen ja ääniympäristö. Vielä laajemmin siihen sisältyvät

myös maut, hajut ja kosketukset. Kulttuuriympäristöön kohdistuvia ulkoisia uhkia aiheuttavat ilmastomuutos, luonnonkatastrofit ja mahdolliset konfliktit. Voimakkaimmin kulttuuriympäristöä muovavat silti jokapäiväinen rakentaminen, yhdyskuntasuunnittelu ja kaavoitus. Arkkitehtuurikasvatuksella muutosten tuomia uhkia voidaan välttää ja sen avulla kannustetaan demokraattiseen kansalaisosallistumiseen.

Taiteiden instrumentaalisen hyötyarvon korostaminen poliittisissa ohjelmissa on luontevaa. Bennetin (1999, 31) mukaan hallitukset ovat aina oikeuttaneet taiteisiin puuttumisensa sen perusteella, mitä hyötyä niistä on milloinkin ajateltu yhteiskunnalle olevan. Taide- ja arkkitehtuuripoliitikassa yhdistyvät taloudellisuutta ja hyötyarvoa korostava kulttuurin määritelmä sekä inhimillisempiin arvoihin perustuvat kuvaukset. Taide- ja arkkitehtuurikasvatus eivät ole pelkästään yhteisöllisyyteen liittyviä henkisiä vaan myös taloudellisia voimavaroja. Tällaisella taloudellisella resurssilla on vielä lain takaama oikeutus, kun se määritellään kansalaisuuteen ja sivistykseen liittyväksi perusoikeudeksi. Taide- ja arkkitehtuurikasvatus ovat siten myös kulttuurin osia, joista on haluttu tehdä nykyisten kulttuuripoliittisten intressien mukaan myös taloudellisen kehityksen edistäjiä (Kangas 1999, 170). Kulttuuri, taide ja arkkitehtuuri luovat työpaikkoja ja yrittäjyyttä sekä lisäävät monin tavoin alueiden elinvoimaa. Niillä on voitu edistää terveyttä, hyvinvointia ja osallisuutta sekä ehkäistä syrjäytymistä (Opetusministeriö 2010b, 74). Esimerkkinä kulttuurin ja arkkitehtuurin tuottamasta paikallisesta ja kansantaloudellisesta hyödystä on nostettu esiin Bilbaon kaupungin nousu uuteen kukoistukseen Guggenheimin taidemuseon rakentamisen myötä.

## 6.2 TIETOA LAADUN MÄÄRITTELYYN

Koulujen eräänä keskeisenä tavoitteena on tukea kasvua aktiiviseen ja demokraattiseen kansalaisuuteen elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti. Moni ottaa oman elämänsä jossain vaiheessa kantaa rakentamiseen ja arkkitehtuuriin joko rakentajana, rakennuttajana, suunnittelijana, päättäjänä tai lausunnon antajana. Jotta kansalaiset näissä tilanteissa voisivat tehdä mahdollisimman hyviä päätöksiä, katsotaan tarpeelliseksi antaa heille riittäviä tietoja ympäristön jäsentämiseksi ja ymmärtämiseksi arkkitehtuurikasvatuksen avulla. Arkkitehtuuriin vaikuttavat päätökset luovat yhteiskuntaamme pysyviä arvoja, koska rakentaminen ja ympäristön muuttaminen vaikuttavat ihmisten elämään ja siten koko kulttuuriin pitkiksi ajoiksi.

Ympäristön numeerinen määrittely on suhteellisen selkeää ja yksiselitteistä. Ympäristölainsäädännössä, poliittisissa ohjelmissa ja julistuksissa mainitaan usein käsite esteettinen, mutta niistä puuttuu yleensä sen tarkempi määritelmä. Vuorisen (1995, 12) mukaan esteettisestä on kyse siellä, missä päämääränä on esteettinen arvo. Idealistiset julistukset tyytyvät samankaltaisiin yleistyksiin. Taide- ja taiteilijapoliittisessa ohjelmassa (Opetusministeriö 2002, 42) muun muassa mainitaan esteettisiä päämääriä ympäristölle: ”Esteettisesti laadukas ja virikerikas elinympäristö luo paikallista ja alueellista identiteettiä ja lisää sosiaalista yhteenkuuluvuutta sekä vaikuttaa olennaisesti viihtymiseen. Siksi arkkitehtuuri, ympäristön rakentaminen ja muut ympäristöön liittyvät ratkaisut ovat tär-

keitä taiteen ja kulttuurin sosiaaliseen pääomaan vaikuttavia tekijöitä.” Esteettisillä tekijöillä katsotaan olevan itseisarvoa, mutta ne voivat saada oikeutuksensa myös yksilöille, yhteisölle ja yhteiskunnalle koituvien hyötyjen kautta. Ohjelmissa ei kuitenkaan pyritä määrittelemään taiteen tai arkkitehtuurin esteettisen ja ei-esteettisen rajaa. Määrittelyyn tarvittavan tiedon jako on katsottu taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen tehtäväksi.

Arkkitehtuurikasvatuksessa opiskeltavat asiat ovat yleensä aistein havaittavissa. Osa asioista puolestaan vaatii symbolista ja abstraktia ajattelua sekä tietoa historiallisista tapahtumista. Arkkitehtuuriin liittyy paljon laadullisia seikkoja, joihin ei aina ole saatavilla eksaktia tai empiiristä mitattavaa tietoa, joka kertoisi selkeästi, mitä arkkitehtuuri on. Lundequist (1999, 25) väittää, että arkkitehtuuritutkimuksen peruskysymykset ovatkin luonteeltaan filosofisia. Hänen mielestään arkkitehtuurin arvottaminen hyvään ja huonoon teorioiden avulla olisi tärkeää, mutta ongelmana hän pitää kuitenkin yleisesti hyväksyttyjen, objektiivisten teorioiden mahdottomuutta. Yksi ikuisuuskysymys on, miten arkkitehtuurissa tai taiteessa määritellään kaunis tai hyvä. Kysymykseen vastaamiseksi on kehitelty muun muassa erilaisia suhdejärjestelmiä. Suhteiden, mittojen ja muotojen ymmärtäminen vaatii harjaantumista. Arkkitehtuurissa hyvään suhteeseen kuuluu yleensä harmonia, tasapainoisuus. Mitään yhtä totuutta oikeasta tai hyvästä suhteesta ei kuitenkaan ole, vaikka tällaista universaalia lakia on yritetty etsiä.

Perusnäkemystä tai mallia, jota tieteenalan tutkimus ei aseta kyseenalaiseksi, kutsutaan paradigmaksi. Arkkitehtuurin olemukseen liittyy lukuisia erilaisia arvoja, joiden kautta arkkitehtuuria pyritään määrittelemään. Arkkitehtuurin arvoihin, kuten taiteisiin yleensä, liittyy kulttuurisidonnaista auktoriteettitietoa, joka on ajasta ja paikasta riippuvaista. Tieteellisessä tutkimuksessa voidaan viitata tietoihin, joiden uskomme olevan kertomuksina, kuvauksina tai selontekoina totuudenmukaisia (Alasuutari 1999, 95). Samoin arkkitehtuurin laadun määrittelyssä uskomme siihen tietoon, joka mielestämme on totuutta vastaavaa. Tällainen arkkitehtuuriin liittyvä tieto ei kuitenkaan aina pohjaudu yksiselitteisiin perusteluihin. Arkkitehtuurin laadullisessa arvioinnissa on piirteitä auktoriteettiuskoisuudesta. Objektiivisten kriteerien puuttuessa hyvän ja huonon määrittelevät yksilön puolesta yleensä ne, joiden uskomme tekevän, tietävän tai tuntevan arkkitehtuuria parhaiten, kuten Pirosen (2006, 11–118) kokoamat arkkitehtuurin esteettisyyttä sivuavat lausahdukset kuriositeettina osoittavat:

*Järjestys on kauneuden avain.* (Aarno Ruusuvuori)

*Kaikki mikä miellyttää silmää on kaunista.* (Tuomas Akvinolainen)

*Toimiva on parempi kuin hyvältä näyttävä.* (Charles ja Ray Eames)

*Arkkitehtuuri on lakisääteisen rekvisiitan runoutta. Arkkitehtuuri on dynaamisten voimaviivojen kohtauskenttä. Hyvä talo soi ja parhaimmillaan säveltää. Rakennuksen on soitava kirkkaasti kuin tuskan viilto.* (Erkki Kairamo)

*Arkkitehtuuri on tiloja, joissa on hyvä olla.* (Christian de Portzamparc)

*Arkkitehtuurin ja rakennuspaikan tulisi kytkeytyä toisiinsa koetun kautta; metafyyysisesti, runollisesti.* (Steven Holl)

*Ei ole olemassa huonoa arkkitehtuuria. Se on pelkkää rakentamista.* (Kristian Gullichsen)

*Vain askeesin kautta saavutetaan eleganssi.* (Aulis Blomstedt)

*Harmonia on kauneuden ydin.* (Richard Rogers)

*Oikea suhde kustannuksiin tekee rakennuksesta kauniin.* (Louis I. Kahn)

*Arkkitehtuurin tarkoitus on luoda täydellistä ja siis myös kaunista toimivuutta.* (Bruno Taut)

*Kauneus on funktion ja muodon sopusointu.* (Alvar Aalto)

*Muoto seuraa kauneutta.* (Oscar Niemeyer)

*Arkkitehtuurin tehtävä on tehdä käytännöllisestä, hyödyllisestä ja tarkoituksenmukaisesta kaunista.* (Karl F. Schinkel)

Kauneus ja viihtyisyys voidaan ymmärtää rakennusten ja rakennettujen ympäristöjen tavoiteltaviksi ominaisuuksiksi, vaikka emme tarkoin tiedä mitä ne täsmälleen ovat ja miten sellainen ympäristö saavutetaan. Samoin hyvä arkkitehtuuri on hyväksi koettua ympäristöä, josta jokaisella on erilainen subjektiivinen käsitys. Esimerkiksi valtioneuvoston arkkitehtuuripoliittinen ohjelma vaikutti mielestäni tutulta, arvostettavalta ja kattavalta määrittellessään arkkitehtuuria arvoineen ja tavoitteineen. Ehkä syy myötämieliseen arviooni oli se, että ohjelmaa valmistelleen työryhmän puheenjohtaja oli professori Tore Tallqvist, joka on opettanut minulle arkkitehtuurin historiaa ja teoriaa. Jokaisen tehtäväksi jää itse päättää, mihin auktoriteettiin uskoa ja miksi, kun taidetta tai arkkitehtuuria arvotetaan. Päätösten avuksi yleissivistävä arkkitehtuurikasvatus antaa välineitä, joiden avulla erilaisia arkkitehtuurin laatua koskevia näkökulmia on mahdollista arvioida kriittisesti.

### 6.3 ARKKITEHTUURIPOLIITTINEN OHJELMA APOLI

Valtioneuvoston 1998 vahvistama ja parhaillaan uudistettavana oleva arkkitehtuuripoliittinen ohjelma APOLI asetti tavoitteet arkkitehtuuria edistäville julkisen vallan toimille. Ohjelma määrittelee valtiollisen arkkitehtuuripoliitiikan. Arkkitehtuurin nähdään tärkeäksi muun muassa siksi, että rakennetusta ympäristöstä koostuu fyysinen kehiksemme kaikelle toiminnallemme. Arkkitehtuurin yhteis-



kunnalliset, kulttuuriset ja taloudelliset arvot ovat suuret ja ne ovat tärkeä osa kansallista kulttuuriamme. Arkkitehtuuripoliittisella ohjelmalla halutaan luoda edellytyksiä hyvään ympäristöön liittyvien kansalaisen oikeuksien toteutumiselle. Sen perusteella ohjelmassa esitetään, että tarvitaan tietoa arkkitehtuurista ja rakennetusta ympäristöstä sekä keinoja vaikuttaa niihin. Arkkitehtuurikasvatus nähdään yhtenä keinona, jonka avulla voidaan luoda kansalaisille parempaa elinympäristöä. (APO-LI. Suomen arkkitehtuuripoliittinen ohjelma 1999, 5-6)

Yksi ohjelman tavoitteista on yleissivistävän arkkitehtikasvatuksen tukeminen ja lisääminen, koska ”arkkitehtuurin ymmärtäminen avautuu taidekasvatuksen kautta” (APOLI 1999, 16). Kansalaisten edellytyksiä osallistua ympäristöä koskevaan päätöksentekoon ja siitä keskustelemiseen voidaan ohjelman mukaan parantaa tekemällä arkkitehtuuria tutuksi. Arkkitehtuurin ymmärtäminen katsotaan osaksi kansalaistaitoja. Ohjelman mukaan arkkitehtuurin opetus peruskouluissa ja lukioissa on ollut varsin vähäistä sekä resurssien ja että opetusmateriaalin puuttuessa. Parannusehdotuksiksi ohjelma tarjoaa muun muassa opettajankoulutusta, jonka tulisi pyrkiä tuomaan esiin rakennuskulttuurin merkitystä. Kun arkkitehtuurin opetusta liitetään myös ympäristö- ja luonnontiedon, maantiedon sekä historian ja yhteiskuntaopin opetukseen, vahvistetaan kansalaisten valmiuksia omaa ympäristöään koskevien asioiden päätöksenteossa.

Vuonna 2003 uusi työryhmä kartoitti arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteiden toteutumista. Työryhmän (Korpelainen 2003, 6) mukaan arkkitehtuurin kansalaiskasvatus nojautuu sisällöllisesti edelleen vahvasti kulttuuriperintöön, mutta entistä näkyvämmässä osassa on osallistuminen ympäristön suunnitteluun. Tämä liittyy erityisesti vuonna 1999 uudistettuun maankäyttö- ja rakennuslakiin, jossa osallistumisella on entistä tärkeämpi asema. Peruskouluissa ja lukioissa arkkitehtuurin opetus yhdistetään edelleen useimmiten kuvataiteeseen ja historiaan. Arkkitehtuurikasvatuksen kannalta opetuksen eheyttävä toteutus on selvitysten tekijöiden mielestä erittäin hyvä, koska rakennetun ympäristön tarjoamat poikkitieteelliset aiheet voivat olla eheyttävän opetuksen pohjana. Puolet näistä opetussuunnitelman perusteissa mainituista aihekokonaisuuksista liittyy läheisesti arkkitehtuuriin: kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys; osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys; vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. Arkkitehtuurikasvatuksen aseman heikkoutena raportissa pidetään sitä, että koulujen opetukseen aihe pääsee yleensä vain silloin, kun yksittäinen innokas opettaja sitä haluaa. Kun opettaja ei enää jaksaa tai esimerkiksi vaihtaa koulua, loppuu arkkitehtuurin opetus usein koulussa siihen. Työltä puuttuu jatkuvuus (Korpelainen 2003, 7–9).

Suomen Arkkitehtiliiton SAFA:n paikallisosastot ovat laatineet APOLI:n perusteella alueellisia arkkitehtuuriohjelmiaan. Niissä arvioidaan rakennetun ympäristön nykytilaa, asetetaan tulevaisuudelle tavoitteita ja ehdotetaan toimia tavoitteiden toteuttamiseksi. Alueelliset arkkitehtuuriohjelmat antavat kehyksen paikalliselle arkkitehtuuripolitiikalle. Kuntien, yritysten ja yksityisten toimijoiden toivotaan huomioivan ohjelmissa esitetyt tavoitteet omassa toiminnassaan. Kunnille sopivaksi tehtäväksi ohjelmissa nähdään myös arkkitehtuurikasvatuksen antaminen. Esimerkiksi Hämeen arkkitehtuuriohjelmassa (Hämeen arkkitehdit 2007, 29) ympäristön kehittämisen perusedellytyksenä pidetään jokaisen asukkaan tukea ja ymmärrystä. Ohjelman mukaan arkkitehtuurin yleissivistävä opetus

soveltuu hyvin muun muassa esi- ja peruskouluihin. Kun tietoa on saatavilla, lisääntyy myös kiinnostus arkkitehtuuriin.

#### 6.4 VALTAKUNNALLINEN RAKENNUSPERINTÖOHJELMA

Ympäristöministeriön johdolla, laajapohjaisella yhteistyöllä ja Museoviraston myötävaikutuksella laaditun rakennusperintöstrategian tavoitteena on huolehtia siitä, että rakennusperinnön arvot välittyvät kansalaisille ja tuleville sukupolville. Tavoitteena on myös turvata rakennusperinnön monimuotoisuus ja hyvä hoito sekä lisätä rakennusperintöä koskevaa tietoa ja osaamista. (Ympäristöministeriö 2001, 8–10) Elinympäristön tutut piirteet ovat tärkeä kansalaisten identiteettiä ja turvallisuutta sekä yhteisöllisyyttä vahvistava ominaisuus. Ympäristö kehittää sosiaalisia suhteita. Strategian keskeisiä periaatteita ovat rakennusperinnön monimuotoisuutta koskevan tiedon ja osaamisen lisääminen. Yhtenä tärkeimmistä keinoista tavoitteiden saavuttamiseksi strategiassa mainitaan ympäristökasvatus, joka tässä yhteydessä viittaa laajaan kulttuuriympäristöön ja siten myös arkkitehtuurikasvatukseen. (Rakennusperintöstrategia 2001, 7–8, 21).

Rakennusperintö määritellään strategiassa rakennetuksi kulttuuriympäristöksi, johon kuuluvat sekä aluekokonaisuudet että yksittäiset rakennukset. Lisäksi rakennettuun ympäristöön kuuluvat ihmisten toteuttamat rakenteet kuten kadut, tiet, torit, puistot, pihapiirit, sillat, satamat ja kanavat. Rakennettu kulttuuriympäristö on se osa rakennettua ympäristöä, johon sitoutuu historiallisia muistoja, arvoja ja merkityksiä. Rakennettu kulttuuriympäristö on rakennetun ympäristön osa, joka yhdyskuntarakenteensa, rakennustensa ja teknisten rakenteittensa kautta kuvastaa historian ja kehityksen eri vaiheita. Sen vaaliminen, hoito ja säilyttäminen myös tuleville polville ovat tavoitteena. Rakennusperintöstrategia painottuu historian, arkkitehtuurin ja taajamakuvan kannalta merkittäviin rakennuksiin ja rakennettuun kulttuuriympäristöön. Käsitteellä rakennusperintö tarkoitetaan strategiassa tätä kokonaisuutta. Strategiassa tavoitteita perustellaan suomalaisen rakennuskannan erityisyydellä (Rakennusperintöstrategia 2001, 10). Suomen rakennuskanta on muihin Euroopan maihin verrattuna nuorta. Suomen rakennuksista suurin osa on valmistunut toisen maailmansodan jälkeen.

Rakennusperintö on oleellinen osa rakennettua ympäristöä, joka muodostaa kaksi kolmasosaa kansallisvarallisuudestamme. Rakennusperintö on siten sekä taloudelliselta että myös kulttuuriselta merkitykseltään arvokas kansallinen voimavara, kulttuuriperintö, jonka säilyttäminen ja hoito on valtiovallan erityinen tavoite. Kulttuuriperintö on ihmisen toiminnan vaikutuksesta syntynyttä henkistä ja aineellista perintöä. Aineellinen kulttuuriperintö voi olla joko irtainta, kuten esimerkiksi kirjat ja esineet tai kiinteää, kuten rakennusperintö. Kulttuuriperinnön tuntemus osana kasvatustyötä edistää Venäläisen (2008, 14) mukaan eheän identiteetin rakentumista ja hyvän elämän toteutumista.

Rakennusperintö lisää Lounatvuoren ja Putkosen (2001, 5) mukaan elinympäristön viihtyisyyttä ja vetovoimaa sekä tuo paikan identiteetin ja menneisyyden näkyväksi. Sen kautta havainnollistuva historia auttaa heidän mielestään myös ymmärtämään yhteiskunnan muutosilmiöitä, kulttuurista

perustaa sekä kulttuuriympäristöä. Kulttuuriympäristö on yleiskäsite, joka ilmentää kulttuurin eri vaiheita sekä ihmisen ja luonnon vuorovaikutusta. Kulttuuriympäristöön liittyy ihmisen suhde ympäristöönsä ennen ja nyt, sille annetut merkitykset, tulkinnat sekä erilaiset nimeämiset. Sitä voidaan kuvata käsitteillä kulttuurimaisema ja rakennettu kulttuuriympäristö, johon voivat kuulua myös muinaisjäännökset (Lahdenvesi-Korhonen 2009, 8).

## 6.5 MAANKÄYTTÖ- JA RAKENNUSLAKI

Osallistuminen ja vaikuttaminen ympäristön muotoutumiseen ovat merkittäviä käytännön toimia, joilla myös perustellaan arkkitehtuurikasvatuksen tarpeellisuutta. Arkkitehtuurikasvatuksen tärkeys on Korpelaisen ja Yanarin (2001, 8) mukaan korostunut maankäyttö ja -rakennuslain (MRL) myötä. Laki on luonut tilanteen, jossa kansalaiset voivat yhä enemmän osallistua ja vaikuttaa omaa elinympäristöään koskevaan päätöksentekoon. Maankäyttö- ja rakennuslaki heijastaa kulttuurista ja yhteiskunnallista muutosta kohti kansalaisyhteiskuntaa, jossa vaikuttaminen siirtyy lähemmäksi päätösten kohdetta, kansalaista. Jotta asetetut vaikuttamistavoitteet voisivat toteutua, pidetään tärkeänä, että kansalaisille tarjotaan mahdollisuus kehittää ymmärrystään arkkitehtuurista ja kulttuuriympäristöstä. Koulujen arkkitehtuurikasvatus tähtää samaan päämäärään. Oppilaiden tulevaisuuden valmiuksia vaikutta ympäristön muodostumiseen pyritään parantamaan ymmärryksellä ja tiedolla arkkitehtuurista. Yhteiskunta ohjaa rakentamista monin eri tavoin useissa eri vaiheissa. Kansalaisilla on muun muassa mahdollisuus ilmoittaa kantansa ympäristön muotoutumiseen. Esimerkiksi kaavoja valmistelevien viranomaisten on tiedotettava kaavoituksesta sillä tavoin, että niillä, joita asia koskee, on mahdollisuus seurata kaavoitusta ja vaikuttaa siihen (MRL 1999, 6 §).

Vuorovaikutteisuuden on katsottu olevan tärkeä edellytys maankäyttö- ja rakennuslain toimivuudelle erityisesti siksi, että kunnat saavat päättää entistä itsenäisemmin rakentamista ohjaavien kaavojen hyväksymisestä. Ulkopuolisten viranomaisten puuttuminen kaavoitukseen on vähentynyt, joten kaavoituksen valvonta edellyttää kansalaisten aktiivisuutta. Osallisia ovat lain (MRL 1999, 62 §) mukaan periaatteessa kaikki, joiden elämään kaavalla on vaikutusta. Laissa on säädetty pakollisesta kaavan valmisteluun liittyvästä osallistumis- ja arviointisuunnitelmasta, jossa kaavoittaja esittää osallistumisen, tiedottamisen ja yhteistyön eri vaiheet ja menettelymuodot sekä suunnitellun kaavan päälinjat (MRL 1999, 63 §). Tämän tarkoituksena on toimia eräänlaisena kansalaisen osallistumisohjeena. Vaikuttaminen koskee koko historiallisen kehityksen tuloksena syntynyttä kulttuuriympäristöä. Arkkitehtuurikasvatuksen avulla pyritään muun muassa osoittamaan, mikä merkitys ympäristöillä on ihmisen ja yhteiskunnan hyvinvoinnille. Kasvatuksen tavoitteena voidaan pitää myös vaikuttamisen välineiden lisäämistä. Kansalaisia tulee tavoitteiden mukaisesti rohkaista aktiivisuuteen, joka vaikuttaa oman elinympäristön muodostumiseen (Korpelainen & Yanar 2001, 8).

Kaavoitus vaikuttaa alueen maanomistajiin, asukkaiden elämään ja lähiympäristöön. Jälkikäteistä osallistumista on lähinnä muutoksenhakumahdollisuus, joka hidastaa kaavoitusta. Ympäristöministeriön teettämän selvityksen mukaan valituksen kohteena olleet kuntien asemakaavat ovat varsin

hyvin perusteltuja (Malin 2008, 22). Selvityksen kohteena oli yhteensä 960 hallintotuomioistuinten vuosina 2003–2006 tekemää kaavaratkaisua. Asemakaavavalitusten sisällöllisistä valitusperusteista tärkein oli maankäyttö- ja rakennuslain 54 §, jonka mukaan muun muassa asemakaava on laadittava siten, että luodaan edellytykset terveelliselle, turvalliselle ja viihtyisälle elinympäristölle ja liikenteen järjestämiselle. Rakennettua ympäristöä ja luonnonympäristöä tulee pykälän mukaan lisäksi vaalia eikä niihin liittyviä erityisiä arvoja saa hävittää. Asemakaavalla ei saa aiheuttaa kenenkään elinympäristön laadun sellaista merkityksellistä heikkenemistä, joka ei ole perusteltua asemakaavan tarkoitus huomioon ottaen.

Lähes 80 % kuntien kaavapäätöksiä koskevista valituksista oli yksityishenkilöiden tekemiä. Asemakaavojen osalta yleisin yksittäinen valitusperuste oli se, että kaavassa ei luoda riittäviä edellytyksiä liikenteen järjestämiselle. Teistä ja liikennejärjestelyistä aiheutuvat haitat ovat konkreettisia ja sen vuoksi helppoja mieltää. Yleiskaavoissa suurin huolenaihe oli maanomistajalle aiheutuva kohtuuton haitta. Elinympäristön laatuun kuten viihtyisyyteen, turvallisuuteen ja terveellisyysyteen liittyvät seikat olivat seuraavaksi yleisimpiä valitusperusteita. Myös luonnonympäristön ja rakennetun ympäristön vaaliminen olivat usein valitusten taustalla.

Vain noin kymmenesosa valituksista on hyväksytty hallinto-oikeuksissa (Malin 2008, 22–28). Useimmiten valituksissa kyseenalaistettiin selvitysten riittävyys ja vuorovaikutuksen vähyys. Prosessi näytti valittajiin päin siltä, että kaavoituksen vaikutuksia ja kaavan muita mahdollisia toteuttamisvaihtoehtoja ei ollut riittävästi tarkasteltu. Samoin lain edellyttämä vuorovaikutus oli hoidettu lainmukaisesti mutta valittajat kokivat sen riittämättömäksi. Mitä avoimempi prosessi on, sitä vähäisemmäksi valitukset näillä perusteilla Malinin (2008, 30) mukaan luultavasti käyvät. Arkkitehtuurikasvatuksen tehtävänä on auttaa kansalaisia ymmärtämään, mikä on vastuumme rakennetusta ympäristöstä ja missä vaiheessa suunnitteluprosessia heidän on aika vaikuttaa. Päätöksentekoa on haluttu tuoda lähemmäs asukkaita ja tahoja, joita ympäristön muutokset koskevat. Vuorovaikutuksen lisäämisellä tavoitellaan myös kaavoitusta koskevan muutoksenhaun vähentämistä. Mahdollisista ristiriidoista pyritään neuvottelemaan jo kaavoitusprosessin alusta lähtien.

## 6.6 EUROOPPALAINEN MAISEMAYLEISSOPIMUS

Maisema on eri elementtien muodostama, jatkuvasti muuttuva kokonaisuus. Maisema muuttuu sekä luonnon että ihmisen vaikutuksesta. Suomen vuonna 2005 hyväksymä eurooppalainen maisemayleissopimus on ensimmäinen kansainvälinen sopimus, joka koskee yksinomaan maisemaa. Sopimus edellyttää, että maisemien arvo olennaisena osana ihmisen kulttuuri- ja luonnonympäristöä tunnustetaan lainsäädännössä. Maankäyttö- ja rakennuslain sekä luonnonsuojelulain tarjoamat keinot ovat merkittäviä sopimuksen tavoitteiden toteuttamisessa, mutta ympäristön kauneus- ja kulttuuriarvojen vaalimista koskevia säännöksiä on myös monissa muissa laeissa. Maisemanäkökohdat on huomioitava esimerkiksi alue- ja kaupunkisuunnittelupolitiikassa sekä maatalouspolitiikassa. Sen lisäksi sopimuksen mukaan on otettava käyttöön keinoja, joiden avulla kansalaiset ja

viranomaiset voivat osallistua maisemapolitiikan määrittelemiseen ja toteuttamiseen. (Ympäristöministeriö 2005, 6)

Maisemien katsotaan ilmentävän eurooppalaisen kulttuuri- ja luonnonperinnön monimuotoisuutta. Maisemasopimus syntyi yhteisen maisemaperinnön turvaamiseksi. Se velvoittaa viranomaisia vaalimaan maiseman arvoja ja kannustaa kansalaisia osallistumaan maisemia koskevaan päätöksentekoon. Sopimus koskee yhtä lailla luonnonmaisemia, maaseudun viljelymaisemia kuin rakennettuja kaupunkimaisemiakin. Siihen sisältyvät myös arkiympäristöt ja huonolaatuisiksi muuntuneet alueet. Maiseman arvojen tunnistaminen on erityisen tärkeää, kun maankäyttötavat ovat muuttumassa. Jotta maiseman luonne voitaisiin säilyttää, täytyy tuntea sen historia ja rakenne. Niiden pohjalta voidaan vaalia maiseman olennaisia arvoja ja piirteitä. (Ympäristöministeriö 2005, 4)

## 7 KUVATAITEEN OPETUSSUUNNITELMAT PERUSKOULUSSA

Peruskoulun opetus heijastaa yhteiskunnan arvoja ja perustuu poliittisiin päätöksiin. Opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista sekä eri oppiaineiden tuntijaosta päättää valtioneuvosto. Opetushallitus päättää eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien ja muun opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen kehittämiseen vaikuttavat myös hallitusohjelmassa sekä erilaisissa kehittämissuunnitelmissa määritellyt koulutuspoliittiset tavoitteet. (Opetushallitus 2009, 7) Suomalaisessa koulujärjestelmässä opetussuunnitelma on opetuksen perusta ja ilmaisee eduskunnan ja valtioneuvoston tahdon perusopetuksen järjestämiseksi. Se sisältää lisäksi perusopetuksen arvopohjan, tehtävän ja rakenteen.

Opetussuunnitelma voidaan nähdä koulutuksen ideologisen arvomaailmana, ennakkovalvonnan välineenä samoin kuin aiotun opetuksen kuvauksena (Ahtee & Erätuuli 1995, 185–187; Leino & Leino 1997, 57–58). Kuten opetuskokeiluni aikana tulin huomaamaan, koulun toiminta ei ole pelkästään virallisten opetussuunnitelmien ja säännösten ohjaamaa toimintaa, vaan se muovaa oppilaiden identiteettejä monella tasolla. Koulusta voi löytää useita kerrostumia, kuten virallisen koulun, arkkitehtonisen koulun ja epävirallisesti muotoutuneen koulun. Koulun arjessa ne esiintyvät päällekkäisinä ja toisiinsa kietoutuneina.

Valtakunnalliset, kuten esimerkiksi perusopetuslaki ja -asetus, ja paikalliset perusopetusta koskevat säädökset ja päätökset muodostavat perusopetusta ohjaavan kokonaisuuden. Koulun toiminnan kannalta keskeisin opetusta ohjaava normi on opetushallituksen päättämät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joista uusimmat ovat vuodelta 2004. Ne ovat kansallinen kehys, jonka pohjalta paikalliset kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat laaditaan. Opetussuunnitelmat ovat kouluja velvoittavia. Vaikka yksittäisellä opettajalla on vapaus valita työtavat, joilla oppimistavoitteet saavutetaan, tulee opettajan noudattaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2004, 19).

Opetussuunnitelmissa on määritelty tavoitteet peruskoulun kuvataideopetukselle, johon arkkitehtuurikasvatus sisältyy. Kuvataideopetuksen arvoperustassa korostetaan perusteiden luomista oppilaan oman sekä hänelle vieraan visuaalisen maailman arvostamiselle ja ymmärtämiselle. Kuvataideopetuksen tavoitteissa ylemmille luokille 5—9 painottuvat yleissivistävä visuaalisen taiteen jäsentäminen ja ymmärrys sekä toisaalta käytäntöön suuntautuvat visuaalisen kulttuurin kansalaistaidot. Lisäksi itse opetuksessa korostuvat oppilaan omakohtainen kuvallinen ajattelu, tekeminen ja ilmaisu oppimisen muotoina. Kuvataiteen opetussuunnitelmissa näistä teemoista on koottu neljä keskeistä sisältöä, jotka tulee huomioida opetuksessa. Ne ovat (1) *Kuvailmaisuus ja kuvallinen ajattelu*, (2) *Taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen*, (3) *Ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu* sekä (4) *Media ja kuvaviestintä*. Yleisenä tavoitteena on se, että oppilaalle syntyy oma, ainutlaatuinen ja henkilökohtainen suhde visuaaliseen kulttuuriin. (Opetushallitus 2004, 236)

Valtioneuvosto päättäneen uudesta perusopetusta säätelevästä asetuksesta vuoden 2011 alussa. Opetussuunnitelmiin liittyvä uudistusprosessi saattaa valmistua lukuvuoden 2014 alkuun mennessä. Uudistusten yhteydessä kymmeniä uusia kokonaisuuksia, kuten ihmisyystaitoa ja turvallisuutta, on ehdotettu oppiaineiksi. Hallitusohjelmaan on kirjattu, että taide- ja taitoaineiden asemaa vahvistetaan valinnaisuutta lisäämällä. (Opetushallitus 2009, 4, 45) Linjaus ohjaa tuntijakoasetuksen valmistelua. Valinnaisten aineiden tuntimäärän lisääminen voidaan nähdä yhtenä keinona lisätä taide- ja taitoaineiden opiskelua, joka useiden näkemysten mukaan on vähentynyt nykyisen tuntijaon myötä. Tiedon määrä ja merkitys kasvavat koko ajan. Tieto myös vanhenee nopeasti, ja suuntana on yhä uudemman tiedon hyödyntäminen. Kuvallisen viestinnän osuus kasvaa koko ajan eli informaatio on visuaalisempaa kuin koskaan aiemmin. Tarvitsemme entistä parempaa kykyä seuloa tietoa, suodattaa nopeasti olennaiset viestit ja muokata niistä itsellemme merkityksellistä tietoa. Tarvitsemme kriittistä ympäristönlukutaitoa.

Myös valtion kulttuurihallinnon keinoin pyritään vaikuttamaan siihen, että taide-, kulttuuriperintö- ja mediakasvatus vahvistuisivat yleissivistävässä koulutuksessa. Opetusministeriössä on katsottu, että taiteen opetusta on perusteltua laajentaa ja monipuolistaa (Opetusministeriö 2009, 30). Uusimmissa perusteluissa taideaineiden lisäykselle korostetaan uutena seikkana taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutuksia (Opetusministeriö 2010b, 20). Koululla on ristiriitainen tehtävä yhteiskunnallisiin normeihin sosiaalistajana ja samalla kriittisen ajattelun edistäjänä. Tämä jännite on ollut tyypillistä kasvatustalouden ihanteille antiikista nykypäivään. Koululla on myös sivistystä ja kulttuuriperintöä siirtävä tehtävä, jonka oheen talouselämä on asettanut omia tavoitteitaan. (Tomperi & Piattoeva 2005, 247) Vaikka kaikille yhteisen taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen määrän lisäämistä on ehdotettu, koulut itse päättävät, millaisten valinnaisaineiden kautta kehittyvät esimerkiksi oppilaiden luovuus, itseilmaisuus, kriittinen ajattelu, kulttuuri-identiteetti tai mediataidot.

## 7.1 ARKKITEHTUURIKASVATUS KUVATAITEEN OPETUSSUUNNITELMISSA

Ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu muodostavat nykyisessä kuvataiteen opetussuunnitelmassa oman sisältöalueensa. Kansalaiskasvatuksen eri aikojen arvopohjan ilmaisevissa opetussuunnitelmissa taideopetuksen ja ympäristöön liittyvän kasvatuksen tavoitteet ovat olleet erilaisia eri aikoina. Peruskoulun opetussuunnitelmissa arkkitehtuuri on aina mielletty osaksi koko laajaa visuaalista maailmaa, jota taidekasvatus käsittelee. Vaikka opetussuunnitelmat ovat laajoja ja koko visuaalisen ympäristön kattavia, Pohjakallion (2005, 232) mukaan oppiaineen määrittelemättömyys, jatkuva uuden etsintä ja avoimuus on toisaalta koettu koko oppiaineen ytimeksi. Oppiaineen nimikin on ollut jatkuvassa muutoksessa. Diplomityöni kannalta näen tärkeäksi tiedostaa arkkitehtuurikasvatuksen arvotaustaa ja pohtia omia opetuksellisia tavoitteitani.

Peruskoulussa opetettavan ympäristöestetiikan ja arkkitehtuurin tavoitteina on nykyisin se, että oppilas oppii tilan havainnointia ja sommittelun perusteita tilan rakentamisessa sekä ymmärtää materiaalin ominaisuuksia. Oppilaan tulisi oppia myös tuntemaan suomalaista ja kotipaikkakuntansa rakennusperinnettä sekä arkkitehtuuria. Hänen tulisi lisäksi oppia arvioimaan oman ympäristönsä ja koulunsa esteettisiä ja eettisiä arvoja, viihtyisyyttä ja toimivuutta. Keskeisinä opittavina sisältöinä *Ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu* -sisältöalueessa ovat seuraavat kokonaisuudet:

- luonnon ja rakennetun ympäristön vuorovaikutuksen tarkastelua ja muutosten tunnistamista, rakennusperinnön tutkimista sekä erilaisten ympäristöjen tarkastelua ja arviointia esteettisestä, eettisestä, ekologisesta ja suunnittelun näkökulmasta
- arkkitehtuurin ilmaisukeinoihin, tyylipiirteisiin ja perinteisiin sekä suomalaisen arkkitehtuurin tärkeimpiin edustajiin tutustumista
- tilan ja ympäristön havainnointia, suunnittelua ja kolmiulotteista rakentamista sekä materiaalin ja käyttötarkoituksen yhteyden tarkastelua.

(Opetushallitus 2004, 237, 239)

### 7.1.1 HÄMEENLINNAN KUNTAKOHTAINEN OPETUSSUUNNITELMA

Jokaisella perusopetusta antavalla kunnalla ja koululla on oltava opetussuunnitelma. Paikallinen opetussuunnitelma laaditaan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta ja niitä täydentäen. Laatimisesta vastaa opetuksen järjestäjä, joka on useimmiten kunta. Opetussuunnitelmassa on tavallisesti kuntakohtainen osa, jota kunnan kaikki koulut noudattavat, sekä koulukohtaisia osia, jotka koulut laativat itse. (Opetushallitus 2009, 7) Hämeenlinnan kuntakohtaisen opetussuunnitelman (Hämeenlinnan opetusvirasto 2005, 11–18) arvopohjassa mainitaan muun muassa sosiaalisesti, kulttuurisesti ja ympäristöllisesti kestävä tulevaisuuden edistäminen. Paikallinen



kulttuuri ja historia, ”kulttuurien kohtaupaikat”, painottuvat Hämeenlinnaan opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman paikalliskulttuuriin sosiaalistavien tavoitteiden mukaan oppilas ”kasvaa mukaan oman lähipiirin, kouluyhteisön, kaupunginosan ja Hämeenlinnan kulttuuriin” (Hämeenlinnan opetusvirasto 2005, 47).

Hämeenlinnan opetussuunnitelman tavoitteena on laajentaa oppimisympäristöjä koulun ulkopuolelle koskemaan koko Hämeenlinnan kaupunkia. Oppimisympäristö-käsitteellä voidaan kuvata erilaisia paikkoja, tiloja, yhteisöjä tai toimintatapoja, jotka edistävät oppimista. Perinteinen luokkatila on oppimisympäristö, mutta yhtä lailla voidaan katsoa oppimisympäristöksi ympäröivän yhteiskunnan eri tilat ja paikat. Oleellista ympäristölle on, että se muodostaa oppimista tukevan sosiaalisen tilan tai yhteisön. Opetussuunnitelmassa korostuu paikallinen rakennusperintö sekä oma koulurakennus ja sen ympäristö. Erikseen opetussuunnitelmassa mainitaan Hämeenlinnan keskustan arkkitehtuuri ja kaavoitus sekä eri aikakausien tyylipiirteet. Eräänä Hämeenlinnan opetussuunnitelman kasvatuksen tavoitteena on oppia ottamaan vastuuta ympäristöstä. (Hämeenlinnan opetusvirasto 2005, 57).

### 7.1.2 KAURIALAN KOULUN OPETUSSUUNNITELMA

Kaurialan koulun omassa opetussuunnitelmassa kerrataan ja tiivistetään valikoiden sekä yleisiä että Hämeenlinnan opetussuunnitelman arvoja ja tavoitteita. Kaurialan koulun yleisenä toiminta-ajatuksena on antaa oppilailleen valmius tasapainoiseen ja persoonalliseen kasvuun, kehittää itseään sekä muita ihmisiä ja ympäristöään kunnioittaviksi, jatko-opintokelpoisiksi nuoriksi. Tulos saavutetaan koulun kotisivujen (Kaurialan koulun internetsivut) mukaan muun muassa kehittämällä koulun työtapoja sekä luomalla valinnaisuuden mahdollisuus oppilaiden taipumusten mukaan.

Arvovalinnoissa korostuvat erillisinä osa-alueina muun muassa suomalainen kulttuuriperintö, joka määritellään oman kielen, kulttuurin ja historian tuntemiseksi. Koulun ympäristökasvatuksen tehtävänä on valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden tapaan ”kasvattaa monipuolisesti herkkyyttä ympäristön havainnoimiseen, antaa valmiuksia tajuta itsensä osana kokonaisuutta ja kehittää kykyä toimia uusissa erilaisissa ympäristöissä. Ympäristökasvatuksen sisältöalueita ovat ihmisen, luonnon ja rakennetun ympäristön suhteet. Nuoren ihmisen tutustuttaminen yhteiskunnan toimintamalleihin omassa elinympäristössään kasvattaa uskoa vaikuttamismahdollisuuksiin.” Koulun omaleimaisuudeksi on mainittu vankka yleissivistys, jonka erikoistumisen yhdeksi aihealueeksi on valittu ympäristöstävällisyys. (Kaurialan koulun internetsivut)

## 8 TAIDE- JA ARKKITEHTUURIKASVATUKSEN INTEGROINTI

Taide- ja arkkitehtuurikasvatusta on aina jouduttu perustelemaan kouluissa ja niiden merkitystä on kyseenalaistettu. Koulujen taideopetuksen on aina pitänyt palvella ajan tarpeita, joita ovat määrittäneet poliittiset arvostukset. Painotukset ovat vaihdelleet teollisesta kulttuurista ihmisen elinympäristön ymmärtämiseen, yleissivistykseen sekä yhteiskunnan tuotanto- ja työelämään asti. Oppiaineita ja niiden sisältöjä yhdistelemällä on pyritty vastaamaan yhteiskunnan uusiin haasteisiin. Esimerkiksi komitea, joka valmisti peruskouluun siirtymistä vuonna 1970, ehdotti, että koulusta poistetaan tuolloinen taideaine, kuvaamataito. Pyrkimyksenä oli muodostaa uusi kuvataiteen ja käsityötaidon integroiva oppiaine nimeltään muotoaminen. Komitea ajatteli sen olevan käsityön rinnakkaisaine, jossa hyödynnetään kuvataiteen kuvaamisen, suunnittelun ja muotoilun oppeja. (Pohjakallio 2005, 42, 46)

Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa on opetussisällöt rajattu nykyisin siten, että arkkitehtuurikasvatusta annetaan pääasiassa kuvataidetuntien yhteydessä. Vaikka arkkitehtuuri määritellään rakennustaiteeksi, on se harvoin puhtaasti taidetta. Rakentamisen ensisijaisena tarkoituksena on ollut aina tyydyttää ihmisen tarpeita tarjoamalla esimerkiksi suojaa ja siksi arkkitehtuuria esiintyy kaikkialla, mihin ihminen on asettautunut. Arkkitehtuurissa rakennukset ovat usein huomaamattomia ja itsestään selvyksiä. Ne kohdataan usein käytön kautta. Kuvataiteisiin verrattuna arkkitehtuuri on korostetusti myös tekniikkaa olemalla taidetta ja taidetta olemalla tekniikkaa (Haapala, Honkanen & Rantala 1995, 163). Tekniikka ja taide ovat käsitteinä tavallisesti erotettu kahden rakentamistavan malleiksi: toisaalta mekaaniseen rakentamiseen, toisaalta esteettisten merkitysten arkkitehtuuriin. Jako on liioitellun jyrkkä, koska arkkitehtuurin kokeminen taiteena edellyttää myös rakenteiden ja materiaalien luonteen sekä rakennuksen käyttötarkoituksen ymmärtämistä.

Taidekasvatuksen erityisenä voimana pidetään Rinteen (2006, 111) mukaan erilaisten tiedonlajien moninaisuutta. Taide- ja arkkitehtuurikasvatuksessa yhdistyvät erilaiset tiedon lajit. Käsitetieto edustaa perinteistä kasautuvaa tiedonlajia. Tähän kuuluu etenkin koulujärjestelmässämme painottuva numeerinen ja faktatieto, jota on helppo arvioida ja kontrolloida. Tällaiseen tiedonlajiin kuuluu myös arkkitehtuurin toteutumisen kannalta merkittäviä seikkoja, kuten kaavoitusta, mitoituksen suunnittelua, rahoitusta sekä lupa-asioihin kuuluvia normeja, joita toteutusprosessin ulkopuoliset eivät tavallisesti huomaa. Aistitieto sen sijaan on tiedonlaji, jonka vastaanotto vaatii kokijalta herkkyyttä. Aisti- ja käsitetiedon kanssa yhdessä kasvaa kokemustieto, jossa tekemisen kautta syntyy uutta tietotaitoa, jossa korostuu oppijan henkilöhistoria. Parhaimmillaan taide- ja arkkitehtuurikasvatusta opettavat näkemään ja ymmärtämään toisaalta ympäröivää maailmaa ja toisaalta subjektin eli näkijän omaa sisintä (Rinne 2006, 85).

## 8.1 TAITEEN JA ARKKITEHTUURIN YHTÄLÄISYYKSIÄ

Arkkitehtuuri liitetään taiteisiin ja sitä jopa kutsutaan ”kaikkien taiteiden äidiksi”, koska arkkitehtuuri, rakennustaide, on taiteenlajeista ainoa, jonka kohtaamme päivittäin (Adlercreutz 2003, 4). Taiteena arkkitehtuurin merkitys korostuu, koska se on jatkuvasti läsnä. Muiden taiteiden osalta voimme itse pitkälti päättää, haluammeko niitä kokea, milloin ja missä määrin. Kreikkalaiset nimittivät rakennusmestareita sanalla *arkhitekton*, alkurakentaja tai päärakentaja. Arkkitehtuuria pidettiin kaikkien taiteiden alkulähteenä, koska maalaus- ja veistotaide kehittyivät usein rakentamisen yhteydessä (Gympel 2000, 6). Arkkitehtuuri on taiteen tavoin kiinteästi yhteydessä aikaan ja paikkaa, tietoon ja tunteisiin. Koska sekä arkkitehtuuri että taide luovat yhteiskunnan kulttuuria, niiden tunteminen auttaa ymmärtämään kulttuurin aika- ja paikkasidonnaisia arvoja ja ihanteita.

Taiteissa aihe, muoto ja sisältö voidaan erottaa toisistaan, vaikka yhdessä ne muodostavat teoksen olemuksen. Kun taidetta tarkastellaan, aloitetaan yleensä kuvailemalla havaittuja yksityiskohtia ja pohditaan aihetta eli sitä, mitä teos esittää. Voimme myös tarkastella tekotapaa, jolla teos on toteutettu. Samoin arkkitehtuurissa rakennuksista saamamme informaation perusteella voimme pohtia esimerkiksi rakennusten käyttötarkoitusta tai toteutustapaa. Sekä kuvataiteessa että arkkitehtuurissa kehittyneemmissä kuvauksissa ja tulkinnoissa asiat, kuten tyyli, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset taustat, vertauskuvallisuus sekä tekijän tarkoitus, yhdistyvät tuotoksesta ja sen ulkopuolelta saatuu informaatioon. Sisältö on kaikkea, mitä taiteellisesta tai arkkitehtonisesta tuotoksesta välittyy. Sisältö vaatii tulkintaa, johon voidaan antaa välineitä taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen avulla ja niiden keskeisiä aihealueita ja tavoitteita yhdistämällä. Taide ja arkkitehtuuri ovat lisäksi molemmat kontekstuaalisia eli niillä on yhteys johonkin kulttuuriin, millä puolestaan on vaikutusta tulkintoihin.

Vaikka taiteen määrittely on hankalampaa kuin arkkitehtuurin, mielestäni opetuksen kannalta määrittely-yritysten ohella on tarpeen pohtia, miten taiteet vaikuttavat. Taide- ja arkkitehtuurikasvatus auttavat molemmat miettimään, millaisia kokemuksia, elämyksiä ja ajatuksia ympäristö taiteen tai arkkitehtuurin muodossa voi antaa. Arkkitehtuuria, siitä tehtyjä piirroksia, suunnitelmia ja kuvia, on mahdollista tutkia ja tarkastella kuin kaksiulotteisia taidekuvia. Arkkitehtuuria voi myös kokea kuin kolmiulotteisia veistoksia liikkumalla tilassa. Visuaalinen ympäristö on muotoutunut kollaasin tavoin. Siinä on löydettävissä jotain uutta sekä jotain vanhaa, joka on tuttua ennestään tai jostain muusta yhteydestä. Ennen näkemättömien asioiden ja uusien kokemusten lisäksi uutta on mielikuvituksen käsittelemä ajatus ympäristön aistittavasta olemuksesta. Näiden osien kokonaisuuden vaikutus voi olla enemmän kuin osat erikseen.

Kuvataiteen ja arkkitehtuurin kautta jäsenämme samalla sekä maailmaa että itseämme. Taiteellinen toiminta nostaa ilmiöstä ja ympäristöstä esiin ulottuvuuksia, jotka muilla keinoin jäisivät huomiotta. Taide- ja arkkitehtuurikasvatus voivat tehdä näkyväksi näkymättömtä. Tiedon, taidon ja elämyksellisyyden ohessa taiteeseen ja arkkitehtuuriin liittyvät metaforat, symbolit, arvot ja muistot näen oppimisen merkittävänä tasoina. Opetuskokeiluissani näkymättömän esille saamisessa, kirjallisen informaation rinnalla, oppilaiden tuottamat kuvat osoittautuvat tärkeiksi heidän ajatustensa

tulkitsemisessa. Taidekasvatuksen eräs keskeinen tavoite on opettaa käsittämään, käsittelemään ja sietämään avoimia ja monimutkaisia ilmiöitä, joita sekä taiteessa että arkkitehtuurissa on.

Taiteelle ja arkkitehtuurille on molemmille ominaista uusiutuminen, luovuus ja riskinotto, joissa järki ja tunteet sekoittuvat. Tunteen ilmaisua pidetään yleensä taiteilijoiden luonnollisena päämääränä. Väitteet taiteen ilmaisuvoimasta ja vaikuttavuudesta ovat Vuorisen (1993, 296) mukaan väitteitä tunteista, joita ihmisissä herää heidän kokiessaan taiteellisen teoksen. Pirosen (1995, 29) mielestä taiteen eräs tehtävä on uusia ajatuksia herättävän tunnekokemuksen laajentaminen tuttujen tunteusten sijaan. Taide voi siten olla vaikuttavaa mutta sen ei välttämättä tarvitse perinteiseen tapaan olla esteettisesti miellyttävää. Tiedon avulla voimme ymmärtää taiteen lähtökohtia ja tavoitteita. Samalla tavoin arkkitehtuurissa esimerkiksi pelkistettyä tai karua ilmaisua voidaan ymmärryksen kautta pitää onnistuneena ja miellyttävänä, vaikka sitä ei mielletäisiäkään kauniiksi.

## 8.2 INTEGROINTI OPETUSSUUNNITELMISSA

Oppiaineet nähdään välineinä saavuttaa tiettyjä taitoja ja tiettyä osaamista. Opetuksessa ovat tärkeitä erilaiset käsitteet, taidot, teemat, ideat tai sovellukset, jotka on määritelty keskeisiksi opiskeltaviksi aiheiksi. Oppiaineiden sisältöjä pyritään organisoimaan sekä oppiaineiden sisällä että niiden välillä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden yleisissä oppimistavoitteissa korostuu integrointi, jonka tarkoituksena on eheyttää eri oppiaineiden sisältöjä. Integroinnin ja eheyttämisen tavoitteina on muodostaa yksittäistä opetettavaa ainetta laajempia aihekokonaisuuksia. (Opetushallitus 2004, 38). Peruskoulun vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on seitsemän yhteistä laajaa aihekokonaisuutta, joiden tavoitteena on eheyttää peruskoulun opetusta: (1) *Ihmisenä kasvaminen*, (2) *Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys*, (3) *Viestintä- ja mediataito*, (4) *Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys*, (5) *Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta*, (6) *Turvallisuus ja liikenne* sekä (7) *Ihminen ja teknologia*. Aihekokonaisuudet ovat tärkeitä pidettyjä, yleisiä ihmisenä kasvun painotuksia, joiden tavoitteet liittyvät kaikkiin oppiaineisiin. (Opetushallitus 2004, 236–239)

Aihekokonaisuuksien muodostamisen tarkoituksena on ohjata oppilaita tarkastelemaan ilmiöitä useiden tiedonalojen näkökulmista. Aihekokonaisuudet ovat keskeisiä arvolatautuneita yleisteemoja, joiden sisältöjä voidaan yhdistää useissa oppiaineissa. Peruskoulu ei erottele vaan päinvastoin rohkaisee yhdistelemään sisältöjä, kuten esimerkiksi arkkitehtuuria ja luonnonympäristöä *Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta* -aihekokonaisuudessa (Opetushallitus 2004, 41). Sen mukaan oppilaan tulisi muun muassa ymmärtää ja ottaa vastuu elinympäristön ekologisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävästä kehityksestä. Päämääränä on lisätä oppilaan valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin puolesta. Tavoitteena on kasvat-  
taa ympäristötietoisia ja kestäväan elämäntapaan sitoutuvia kansalaisia.

Peruskoulun vuoden 2004 opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä ehdotettiin, että tuntijaosta olisi siirrytty laajojen perustietojen ja -taitojen määrittelyyn ja monitieteisiin aihekokonaisuuksiin

(Suoranta 2003, 159). Muutoksella ennakoitiin työelämän vaatimuksia. Laajempien kokonaisuuksien hallinta vastaa paremmin käytännön työelämän haasteisiin kuin yksittäiset tiedot ja taidot ilman yhteyttä muualle. Tulevaisuuteen suuntautuminen eikä pelkästään nykyajan haasteisiin vastaaminen on Halisen (2006, 16) mukaan koko opetus- ja kasvatustyön perusta. Uusikylä ja Atjonen (2005, 98) puolestaan kritisoivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuuksia, jotka heidän mielestään ovat sinällään tärkeitä ja ajankohtaisia aiheita, mutta jotka eivät näytä muodostavan mitään systemaattista kokonaisuutta ja sarjaa. Opetuksessa ja oppimisessa ei tapahdu eheytymistä, jos opetuksen lokerointi oppiaineeseen korvataan toisella lokeroinnilla, joka rakentuu toisistaan irrallaan olevista aihepiireistä.

Oppiainejakoisuuden vaihtoehtona on pidetty eheytettyä opetusta, jossa oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä integroidaan. Opiskeltavia asioita ja ilmiöitä tarkastellaan oppiaine- tai tiedonalakohtaiset rajat ylittäen. Oppiaineiden tilalla ovat erilaiset opiskeluaiheet, jotka on määritelty keskeisiksi oppilaiden kykyjen kannalta. Vitikan (2009, 111–112) mukaan tällainen opetussuunnitelma edellyttää oppilailta tietynlaista kypsyttä ja oma-aloitteisuutta eikä ole välttämättä sellaisenaan sopiva peruskouluun. Opiskeltavat aiheet tai teemat voivat huonosti suunniteltuina muodostaa sekalaisen kokonaisuuden mielenkiintoisia aiheita, jotka eivät kuitenkaan kata kaikkia opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Saattaa olla, että oppilaalle ei muodostu jäsentynyttä tieto- ja taitorakennetta tai sellaista yleistettävissä olevaa käsitteellistä tietoa, jota voidaan soveltaa erilaisissa tilanteissa.

Valtakunnallinen tuntijako sisältää joitakin integroitua osia kuten ympäristö- ja luonnontiedon yhdistämisen. Eheyttäviä aihekokonaisuuksia nostettiin esille jo edellisissä opetussuunnitelmien perusteissa, mutta vuoden 2004 perusteissa niiden tavoitteet ja sisällöt ensi kerran määriteltiin. Opetushallituksen selvityksen (Opetushallitus 2009, 21–22) perusteella oppiainejaon ylittävä eheyttäminen ei silti ole käytännössä kovin yleistä. Opetuksen toteuttamisen päämallina on edelleen vahvasti oppiainejakoinen opetus. Perusopetuksen valtakunnallinen tuntijako eli opetukseen varattu aika eri aineissa on perinteisesti oppiainejakoinen. Oppiainejaon taustalla ovat vastaavat tiedon- tai tieteenalat, jotka ovat rakentuneet aikojen kuluessa. Opetussuunnitelmat rakentuvat suurelta osin edelleen oppiaineiden varaan.

Oppiainejakoa puoltaa Uusikylän ja Atjosen (2005, 92–94) mielestä sen yhteys yliopistojen vastaaviin tieteenaloihin, joilta saadaan koko ajan uutta tietoa kouluopetuksen pitämiseksi ajan tasalla. Myös oppimateriaalin kehittämiseksi on aina mahdollista saada tietyn alan asiantuntijoita. Aineopettajat puolestaan pystyvät antamaan pätevää opetusta, koska he saavat yliopistoissa ainekoulutuksen ja ovat näin ollen syvällisesti perehtyneitä omaan alueeseensa. Opiskeltava aines voidaan oppiainejaon avulla annostella sopiviksi kokonaisuuksiksi, ja lukujärjestyksen laatiminen helpottuu.

Ainejaosta voi toisaalta seurata joustamattomuutta. Arkielämään kuuluvia ja tieteidenvälisiä kysymyksiä saatetaan käsitellä liian vähän, koska toistuva siirtyminen aiheesta toiseen aikataulujen mukaan ohjaa aineen opettamista. Siitä puolestaan voi seurata, että oppilaiden mielenkiinnon kohteita ei tarpeeksi huomioida opetuksessa. Oppilaiden aikaisempia tai koulun ulkopuolisia kokemuk-

sia sekä tietoja ja taitoja hyödynnetään riittämättömästi eikä oppilaiden aloitteellisuudelle jää tilaa. Eri aineissa opittavat asiat eivät liity riittävästi toisiinsa, jolloin ulkoa opettelu ja mekaaninen oppiminen korostuvat.

Ongelmakeskeinen lähestymistapa, joka opetussuunnitelmissa mainitaan, korostaa tiedon integraatiota. Ongelmaperustainen ja tutkiva oppiminen liittyvät oppiainerajat ylittävään ajatukseen. Kuten todellisen elämän tilanteissa, opetussuunnitelmissa esimerkiksi kuvataiteen aihekokonaisuuksiin ja opetussisältöihin liittyy useita näkökulmia, kuten esteettisiä, historiallisia tai mielikuvien muodostuminen, jotka voivat olla yhteisiä taiteelle ja arkkitehtuurille. Ongelmaperustaisessa tarkastelussa ja tutkivassa oppimisessä näkökulmia ei irroteta kontekstistaan erillisiksi osa-alueiksi, vaan niitä pyritään käsittelemään kokonaisuuksina. Tällöin tieto on Vitikan (2009, 105–106) mukaan ymmärrettävämpää ja helposti saavutettavissa, etenkin jos se organisoidaan nuorten elämää koskettavien tilanteiden ja ongelmien ympärille. Oppitunneilla tarvitaan Vitikan mielestä enemmän tilaa oppilaiden kysymyksille ja vähemmän ennalta määriteltyjen, oikeiden vastausten hakemista tai ahtaita rajoituksia. Olennaisten kysymysten löytäminen ja ilmaiseminen on niin yksilön kuin yhteiskunnankin kehityksen kannalta tärkeä taito (Opetushallitus 2009, 44). Kysymysten muotoiluun ja uusien ratkaisumallien etsintään kannustamisen kautta voidaan myös tukea oppilaidensa luovuuden kehittämistä.

### 8.3 KUVATAITEEN AINEENSISÄINEN INTEGROINTI

Peruskoulun opetussuunnitelmat perustuvat nykyisin konstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta. Sen mukaan uudet tiedot ja taidot kasvavat aiemmin opitun pohjalta. Oppilas oppii uutta hyödyntämällä oppimishistoriaansa ja koko persoonallisuuttaan. Tällaiseen oppimiskäsitykseen sopivat kuvataiteen oppimiskäsitykset, arkkitehtuurikasvatus ja tekemisen traditiot. Taide toimii muutosvoimana yhteiskunnassa. Uuden luominen, ongelmanratkaisu, ideointi ja uusien yhteyksien etsiminen korostuvat taidekasvatuksessa. Tällaiset teemat voivat Tammisen (2004, 32) mukaan lisäksi olla oppilaan kannalta merkittävämpiä kuin samaistuminen, mallioppiminen, johdonmukainen ennakoiminen ja sopeutuminen. Taidekasvatus voi Rinteen (2006, 115–116) mielestä olla impulsiivista, hetken mielijohteesta tapahtuvaa, joskus jopa normeja ylittävää toimintaa. Valmiiden ratkaisujen puutteessa oppilaat joutuvat ottamaan vastuuta omista valinnoistaan ja puolustamaan niitä. Taiteen ja arkkitehtuurin luonteeseen kuuluu jatkuva muutos ja uuden etsintä. Epävarmuuden sietämisen opettelu ja uusien ratkaisujen hakeminen voi vahvistaa omien mielipiteiden esiin tuomista ja omaa selviytymistä muuttuvassa yhteiskunnassa.

Peruskoulun kuvataideopetuksen tehtävänä on opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 236–238) tukea oppilaan kuvallista ajattelua ja antaa valmiuksia omalle ilmaisulle. Lisäksi tehtävänä on lisätä esteettistä ja eettistä tietoisuutta koko yhteiskunnan visuaalisesta kulttuurista, joka jaotellaan taiteeseen, mediaan ja ympäristöön. Tavoitteena on lisätä oppilaan ymmärrystä erilaisista kulttuureista. Ymmärryksen avulla syntyy arvostusta. Kuvataiteelle katsotaan olevan omi-

naista teemallisuus, mikä mahdollistaa pitkäjänteisen työskentelyn. Opetussuunnitelman perusteissa kehoitetaan kuvallisissa harjoituksissa huomioimaan aineensisäinen integrointi, jolloin ilmaisulliset, taidolliset ja tiedolliset tavoitteet toteutuvat samanaikaisesti. Luokilla 5—9 korostuu kuvan merkitys ilmaisun ja viestinnän välineenä sekä mediateknologian hallinta. Samoin korostuvat visuaalisen maailman tulkintataidot. Henkilökohtaisen kuvallisen ajattelun kehityksen apuna ovat yhteiset elämykset sekä työprosessien arviointi.

Tuntijaot määrittävät opetettavien aineiden arvostuksia peruskoulussa. Opetussuunnitelmissa ilmaistaan eri oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt, mutta oppiaineiden arvo ja arvostus ilmenevät selkeimmin tuntijaossa eli opetukseen käytettävän ajan – ja rahallisten resurssien – jakamisessa eri aineiden kesken. Perusopetuksen tavoitteita ja tuntijakoa ollaan parhaillaan valtakunnallisesti uudistamassa. Opetustuntien määrä on tuntijaossa määritelty vuosiviikkotunteina. Yksi vuosiviikkotunti tarkoittaa 38 oppituntia opetusta lukuvuoden aikana, ja eri aineiden tuntimäärä voi vaihdella jonkin verran kuntien ja koulujen kesken. Kuvataide, sen tuntijako ja oppisisällöt jaetaan vuosiluokkiin 1–4 ja 5–9. Kuvataiteelle on asetuksessa (1435/2001, 6§) säädetty yhteensä neljä viikkotuntia vuosiluokille 5–9. Kaurialan koulussa, jossa opetuskokeiluni tein, kaikille oppilaille yhteiseen kuvataideopetukseen on varattu 7—9 –luokille kaksi viikkotuntia, jotka molemmat pidetään 7. luokan aikana. Haaste, jossa yhdistyy kuvataidetuntien vähyys sekä toisaalta oppisisältöjen ja tavoitteiden laajuus, on merkittävä syy diplomityöni opetuskokeilulle, jossa integroin taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen keskeisiä sisältöjä.

Peruskoulussa ei arkkitehtuurikasvatukselle eikä muidenkaan oppiaineiden keskeisille sisällöille ole asetettu ajallisia tai määrällisiä vaatimuksia. Arkkitehtuurikasvatuksen osuuden ja painotukset kuvataideopetuksessa voi kukin opettaja ratkaista haluamallaan tavalla niin, että opetussuunnitelmien tavoitteet täyttyvät. Eräs keino hahmottaa kuvataidekasvatuksen laajassa kokonaisuudessa arkkitehtuurikasvatuksen painoarvoa on määrittää sen osuutta kuvataiteen oppikirjoissa. Esimerkiksi peruskoulun yläluokille tarkoitetussa oppikirjassa *Kuvan tekijä* (Suvanto, Töyssy, Vartiainen & Viitanen 2004), jossa on huomioitu nykyisen opetussuunnitelman tavoitteet, arkkitehtuuria käsittelevä osuus noin kahdestasadasta sivusta on noin kaksikymmentä eli suunnilleen kymmenes osa. Suhteutettuna yläluokkien kuvataidetunteihin varattuun aikaan, kahteen viikkotuntiin, arkkitehtuurikasvatuksen ajallinen osuus vastaisi vain noin seitsemää 45 minuutin mittaista oppituntia koko yläkoulun aikana.

## 9 DIPLOMITYÖN RAJAUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Diplomityössäni opetuskokeilun avulla etsin ratkaisuja siihen, miten arkkitehtuurikasvatusta ja kuvataidekasvatuksen keskeisiä sisältöjä voidaan integroida. Selvitän, miksi peruskoulun arkkitehtuurikasvatus on katsottu yhteiskunnallisesti tärkeäksi ja mihin sillä pyritään. Diplomityössäni tutustun myös peruskoulun yläluokkien oppilaiden ennakkokäsityksiin arkkitehtuurista. Diplomityöhöni liittyy

vän käytännön opetuskokeilun tein lukuvuosien 2008–2010 aikana työni ohessa kolmen eri 7. luokan kanssa kuvataidetunneilla Kaurialan koulussa Hämeenlinnassa.

## 9.1 LAADULLINEN TUTKIMUS

Diplomityössäni on piirteitä kvalitatiivisesta eli laadullisesta tutkimuksesta, jonka kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen elämismaailma. Elämismaailma on merkitysten maailma, jossa merkitykset ilmenevät ihmisen toimina, päämäärien asettamisina ja suunnitelmina (Varto 1996, 23–24). Tärkein ihmisen käyttämä symbolijärjestelmä on kieli, jonka välityksellä merkityksiä käytetään ja välitetään. Kielellä on keskeinen merkitys ihmisen konstruoidessa omia tulkintojaan sekä ymmärrystään ympäröivästä maailmasta. Verbaalisen eli puhutun ja kirjoitetun kielen ohella visuaalinen eli kuvallinen kieli on diplomityössäni merkittävä tiedonlähteeni. Kuvallinen kieli sanojen tapaan voi sellaisenaan olla tulkinnanvaraista. Visuaalisen aineiston merkitys on kuitenkin Räsäsen (2009, 22) mukaan tärkeä erityisesti taiteellisen tutkimuksen lähteenä, keinona ja raportoinnin muotona. Kielen ja kommunikaation välityksellä luodaan merkityksiä toiminnalle ja jäsennetään esiin nousevia ilmiöitä käsitteellisesti (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 37, 128). Ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää hänen omien havaintojensa, kokemustensa ja tunteidensa kautta, jotka voidaan välittää kielen ja kuvien avulla.

### 9.1.1 ETNOGRAAFINEN TUTKIMUS

Pyrin tuomaan etnografisen tutkimuksen tapaan esiin kuvataide- ja arkkitehtuurikasvatuksen integroitiin liittyviä ilmiöitä eri aineistonkeruumenetelmin. Etnografinen tutkimusote on joukko tutkimussuuntauksia, joiden avulla pyritään löytämään ja esittämään kuvailutapoja tietyssä ympäristössä olevien ihmisten toiminnasta, heidän käsityksiään ympäristöstään ja heidän tulkintojaan ympäristönsä ilmiöistä. Etnografisen metodin esioletuksena on se, että tutkittavalla ryhmällä on jotain yhteistä keskenään, esimerkiksi maailmankatsomus tai tapa tulkita todellisuutta (Grönfors 2006, 49).

Diplomityössäni opetuskokeiluihini kuuluneet oppilaat muodostivat yhtenäisiä ryhmiä 7.-luokkalaisia. He olivat iältään 13–14 –vuotiaita. Opetin heille kuvataidetta, johon arkkitehtuurikasvatus kuului, lukuvuosien 2008–2010 aikana Kaurialan koulussa Hämeenlinnassa. Opetuskokeilussa ni oppimisympäristöinä olivat oppilaiden koulu ja sen lähiympäristöt, joiden arkkitehtuurin oppilaat tutustuivat.

### 9.1.2 TOIMINTATUTKIMUS

Etnografisen tutkimusotteen ohella diplomityössäni on piirteitä toimintatutkimuksesta, jossa toteutetaan interventiota eli puuttumisia todelliseen elämään ja jossa tutkitaan interventioiden vaikutuksia



(Heikkinen & Jyrkämä 1999, 53). Diplomityössäni pyrin selvittämään käytännön opetuskokeilulla, miten arkkitehtuurikasvatuksen ja muiden kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelmien perusteissa mainittuja keskeisiä sisältöjä voidaan integroida. Opettajana pyrin vaikuttamaan oppilaiden todellisiin elämäntilanteisiin osallistumalla sekä heidän tavoitteidensa asettamiseen että niihin johtavien keinojen etsimiseen. Opettajana toimin tiiviisti yhdessä ryhmien eli kolmen eri 7. luokan oppilaiden kanssa opettaessani heille kuvataidetta. Samoin luokkien oppilaat olivat tiiviissä yhteistyössä keskenään.

Toimintatutkimus alkaa tilanteen kartoituksella ja lähtökohtien selvittämisellä ja jatkuu toiminnan ideointiin. Diplomityöni koostuu useasta osateemasta. Diplomityössäni painottamani asiat taiteesta, arkkitehtuurista sekä taide- ja arkkitehtuurikasvatuksesta ja niiden integroinnista vastaavat käsityksiäni näistä aihekokonaisuuksista. Monet näistä teemoista ovat laajoja, tulkinnanvaraisia ja kokonaisvaltaisesti vaikeasti hahmotettavia ja jäsennettäviä. Esimerkiksi taiteen tai arkkitehtuurin määritelmiä on lähes yhtä monta kuin on niiden määrittelijöitä. Diplomityöni alussa tutustun kirjallisen aineiston avulla aihekokonaisuuksiin sekä siihen, miksi peruskoulun arkkitehtuurikasvatus on katsottu yhteiskunnallisesti tärkeäksi ja mihin sillä pyritään. Selvitän myös oppilaiden ennakkokäsityksiä arkkitehtuurista eli sitä, mitä arkkitehtuuri heidän mielestään on, jotta voin paremmin aktivoida heidän aiemman tiedon aiheesta käyttöön ja kartoittaa heidän ymmärryksensä aukkoja. Lisäksi tutustun kirjallisuuden avulla opetusta velvoittaviin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, sen taustoihin, arvoihin ja tavoitteisiin. Opetuskokeiluni yhtenä haasteena on sisällyttää niitä sekä erilaisia aihekokonaisuuksia taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen integroinnissa.

Opettajan ja tutkijan kannalta toimintatutkimuksen keskeisenä tavoitteena on hankkia välineitä työnsä kehittämiseen. Niitä ovat ajatukset, käsitteet, teoriat ja valmiudet muutosprosessien kohtaamiseen (Kohonen 1993, 72). Niiden lisäksi Sanger (1990, 174–178) pitää toimintatutkimuksessa tärkeänä uskomusten ja asenteiden kyseenalaistamista. Toimintatutkimuksen eräänä positiivisena puolena Järvinen ja Järvinen (2000, 136–137) mainitsevat sen, että toimintatutkimuksen avulla voidaan löytää ja saada tietoja, joita ei voida saada esille kontrolloiduilla kokeilla tai kyselyillä. Toimintatutkimus tutkii todellisuutta ja muuttaa sitä, kuten itse teen diplomityön tekijän ja opettajan samanaikaisissa tehtävissä. Tutkija on tutkijaroolinsa lisäksi muutosagentti. Toimintatutkimus on yhteisöllinen ja itsereflektiivinen toimintatapa, jossa tutkija on kiinteässä yhteydessä käytännön toimintaan. Tutkimuksen taustalla on tiedostava ja vapauttava eli emansipatoorinen tiedonintressi. Tavoitteena on yleistettävien ilmiöiden sijaan ymmärtää kohdetta ja sen toimintaa. Toimintatutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sekä yksilöiden että yhteisöjen toiminnasta. (Järvinen ja Järvinen 2000, 142) Diplomityössäni ratkaisen käytännön ongelmia, hankin tietoa ja ymmärrystä sekä suhtaudun löydöksiini kriittisesti.

### 9.1.3 TAPAUSTUTKIMUS

Diplomityötäni voidaan luonnehtia toimintatutkimuksen ohessa tapaustutkimuksen ominaisuuksien perusteella. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on tutkia tiettyä, useimmiten jotakin sosiaalista kohdetta, esimerkiksi yksilöitä, ryhmiä tai yhteisöjä intensiivisesti (Eskola ja Suoranta 1998, 65). Opetuskokeilussani kolme peruskoulun yläluokkien luokkayhteisöä muodosti selkeästi rajatut ainutlaatuiset ryhmät. Opetuskokeiluni kohdistui samanaikaisesti yksittäiseen oppilaaseen, heistä muodostettuihin ryhmiin ja kokonaisiin luokkiin. Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja tutkija saattaa vaikuttaa läsnäolollaan tapahtumien kulkuun. Raportti on Anttilan (2005, 286–287) mukaan tutkijan tulkinta tapauksesta ja se pyritään saamaan elävään ja seikkaperäiseen muotoon. Tällöin siitä on tunnistettavissa tapahtuman oleelliset piirteet. Opetuskokeiluani pyrin diplomityössäni kuvaamaan niin, että tavoitteiden kannalta oleelliset asiat tulisivat esiin.

Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 25) ovat havainnollistaneet toimintatutkimuksen kriteerejä kysymällä: "Mistä tiedän, olenko tekemässä toimintatutkimusta?" Heidän mukaansa toimintatutkimuksen kriteerit täyttyvät, jos vastaaja toimii yhteisössä, jossa työtä reflektoidaan ja kehitetään, analysoidaan toiminnan historiallista taustaa, kehitetään vaihtoehtoja ongelmien ratkaisemiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tuotetaan toiminnasta uutta tietoa tai teorioita. Vaikka tällainen toimintatutkimuksen määritelmä on väljä ja kattaa monenlaisen työn kehittämisen peruseräatteen, sopii se opetuskokeiluuni ja diplomityöhöni.

Peruskoulussa oppiaineiden sisältöjä pyritään organisoimaan sekä oppiaineiden sisällä että niiden välillä. Vaikka oppiaineiden välinen, laajojen yleistemojen integrointi ja eheytyminen on perusteltua ajattelun kehittymisen oppimisen kannalta, tarkastelen diplomityössäni integrointia opettamani aineen, kuvataiteen, sisäisenä integrointina, jossa yhdistän taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen keskeisiä sisältöjä. Opetuskokeiluni aikana reflektoin kriittisesti ja kehitin tietoisesti opetustani jatkuvasti. Omalla ohjeistuksellani ja toiminnallani oli vaikutusta oppilaisiin ja heidän toimintaansa. Olin itse mukana kouluyhteisössä kolmen peruskoulun 7. luokan oppilaiden kanssa, joiden oppimiskäytännön pyrin vaikuttamaan parempien arkkitehtuurikasvatuksen oppimistulosten toivossa. Analysoin jatkuvasti erityisesti arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteita ja niiden saavuttamista. Myös oppilaat osallistuivat opetuksen ideoinnin ja itsearvioinnin avulla opetuksen kehittämiseen. Jouduin myös muuttamaan ja kehittämään toimintaani taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen integroinnin kehittämiseksi kesken kokeiluani. Samasta syystä minun tuli perehtyä oppilaiden elämismaailmaan sekä heidän kiinnostuksen kohteisiinsa. Niiden tunteminen auttaa minua myös ymmärtämään syvällisemmin heidän kuvallisia ja sanallisia ratkaisujaan.

## 9.2 TIEDONHANKINNAN KEINOT

Kuvallisen aineiston tehtävänä on toimia idealähteenä ja pohdinnan alkuun panijana eikä pelkästään todellisuuden kuvauksen pohjana. Hannulan, Suorannan ja Vadénin (2003, 8–9) näkemyksen mukaan taiteellisessa tutkimuksessa on syytä suhtautua avoimesti kokeiluille ja jopa erehdyksille. Heidän mukaansa tutkijalla pitää olla uskallusta, koska taiteellisen tutkimuksen tulokset voivat olla yllätyksellisiä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtina ovat Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mielestä tutkijan avoin subjektiivisuus ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Työn tulokset eli se mihin päädytään, voivat olla ennalta arvaamattomia, koska luovana, kokeellisena ja kokemuksellisenä toimintana taide mahdollistaa odottamattoman.

Auran, Kataisen ja Suorannan (2001, 58–60) mukaan taiteen tutkimukseen kuuluu, että tutkija esittää ne teoreettiset näkökulmat, joista hän kohdettaan ja aineistoaan lähestyy ja joihin hän ratkaisunsa perustaa. Tutkimusprosessin tulisi olla lukijan seurattavissa myös silloin, kun se sisältää ”intuitiivisia hyppäyksiä tai taiteellisen luomistyön selittämättömyyksiä”. Lukijan on kyettävä näkemään, etteivät tulokset perustu pelkästään tutkijan henkilökohtaiseen intuition. Siksi diplomityössäni opetuskokeilun kulkua ja tuloksia tarkastellessani kuvaan mahdollisimman selvästi opetuskokeiluni sekä siitä tekemäni tulkinnot ja ratkaisut.

Omassa opetuskokeilussani tulkitsin oppilaiden kuvia osana tutkimusaineistoa aluksi oman elämis- ja kokemusmaailmani kautta subjektiivisesti. Jotta olisin ymmärtänyt oppilaiden visuaalisia viestejä ja niihin liittyviä ajatuksia paremmin, haastattelin heitä ja pyysin tekijöitä tulkitsemaan tuotoksiaan myös kirjallisesti. Samalla oppilaat itse pohtivat visuaalisten tuotostensa lähtökohtia, symbolisia viestejä ja tarkoituksia oman työnsä kriittisinä tutkijoina. Vaikka taide ja arkkitehtuuri ovat toisinaan mielenmaiseman selittämätöntä tulkintaa, arkkitehtikoulutusta saaneena ymmärrän myös ajatuksen, joka painottaa jokaisen visuaalisen elementin rationaalista perusteltavuutta.

### 9.2.1 HAVAINNOINTI

Toimintatutkimukseen kuuluu toiminnan käynnistäminen ja toteuttaminen, mikä diplomityössäni tarkoittaa opetuskokeilun suunnittelua ja toteutusta. Tärkeänä menetelmänä toimintatutkimuksessa ja diplomityössäni on havainnointi, jolla voidaan seurata kokeilun vaikutuksia ja jota käytin jatkuvasti opetuskokeiluni aikana. Kyselyt ja haastattelut voivat kertoa, mitä tutkittavat havaitsevat ympäristössään. Hirsijärven (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2005, 202–203) mukaan havainnoinnin suurin etu on, että sen avulla voidaan saada välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Sen avulla päästään tutkimaan luonnollisia ympäristöjä, kuten opetuskokeilussani oppilaista koostuvien luokkien toimintaa. Havainnointi on Hirsijärven (2005, 204) mukaan erinomainen menetelmä muun muassa vuorovaikutuksen tutkimisessa samoin kuin tilanteissa, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti muuttuvia aivan kuten opetustilanteet koulussa ovat. Havainnointi

on lisäksi Poikkeuksen (1998, 129) mukaan ainoa menetelmä, jonka kautta saadaan suoraan tietoa prosesseista, joissa oppilaiden vuorovaikutussuhteet syntyvät ja muuntuvat.

### 9.2.2 OSALLISTUVA HAVAINNOINTI

Osallistuva havainnointi voi Anttilan (2000, 219) mukaan olla aktiivista tai passiivista. Aktiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija, kuten minä opettajan ja diplomityötä tekevän tarkkailijan samanaikaisessa roolissa, aktiivisesti vaikuttaa läsnäolollaan tutkittavaan ilmiöön. Hän esimerkiksi järjestää erilaisten ryhmien toimintaa tietyllä tavalla. Passiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija ei vaikuta tilanteen kulkuun, vaikka hän osallistuuakin aktiivisesti tilanteeseen muiden mukana. Kummassakin tilanteessa tutkijan on kuitenkin pystyttävä erittelemään oma roolinsa ja sen mahdollinen vaikutus tilanteeseen arvioidessaan tutkimusta. Havainnointia voidaan käyttää tarkkailetaessa sekä yksilön että ryhmän käyttäytymistä. Opetuskokeilussa tutkija itse on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii (Varto 1996, 24–25). Opettajana ja diplomityön tekijänä tarkastelin jatkuvasti omaa opettajuuttani samalla, kun pyrin selvittämään taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen integroinnin mahdollisuuksia. Opettajana olin osa opetuskokonaisuutta ja oppilaista muodostuneita ryhmiä. Osallistuva havainnointini oli vapaasti tilanteessa muotoutuvaa, koska tarkkailun ohessa toimin ryhmien opettajana. Vaikutusten seuranta, havainnointi sekä arviointi liittyivät kiinteästi opetuskokeiluuni. Havainnointi on kaikille tieteenaloille yhteinen ja välttämätön perusmenetelmä. Voidaan jopa väittää, että kaikki tieteellinen tieto perustuu todellisuudesta tehtyihin havaintoihin (Hirsijärvi & Hurme 2004, 37).

Opetuskokeilustani saamani tieto perustuu omiin havaintoihini, joita täydensin oppilaiden kuvallisilla, suullisilla ja kirjallisilla selityksillä ja selvityksillä. Havaintoni kirjasin mahdollisimman pian, yleensä tunnin aikana tai heti sen jälkeen oppimispäiväkirjaani. Osallistuva havainnointi on Alasuutarin (1999, 282) mukaan esimerkki tutkimuksesta, jossa muistiinpanot ovat itsestään selvä osa tutkimusta. Oppimispäiväkirjan pitäminen oli havaitsemieni tapahtumien, saamieni vastausten, tavoitteiden saavutusten arvioinnin sekä tuntemusteni raportointia. Etnografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan olin opettajana osallisena peruskoulun taide- ja arkkitehtuuriopetuksen arjessa, josta pyrin tekemään havaintoja ja niistä edelleen muistiinpanoja diplomityötäni varten. Oppilaat tiesivät olevansa havainnoitavina, koska olin opetuskokeilun alussa ilmoittanut kerääväni opetuksen ohessa tietoa taide- ja arkkitehtuurikasvatuksesta kyseisten luokkien kanssa. Muistiinpanoistani tuli vähitellen luonnollinen ja arkinen osa oppitunteja, eivätkä oppilaat alun kummastelun jälkeen ihmetelleet päiväkirjamerkintöjäni tai selventäviä kysymyksiäni tuntien tapahtumista.

### 9.2.3 KUVALLISET TUOTOKSET

Diplomityössäni oppilaiden tuottamien kuvallisten tuotosten merkitys korostuu tiedon lähteenä. Tärkein ihmisen käyttämä symbolijärjestelmä on kieli, jonka välityksellä merkityksiä luodaan, käytetään

ja välitetään. Vaikka Pirosen (1995, 25) mukaan visuaalisen maailman tutkiminen ja tarkastelu johdattavat oppilaita havaintojen ja ilmiöiden sanallistamiseen, korostaa hän kuvan merkitystä kielellä. Ihminen käyttää symboleita eli todellisuutta esittäviä tai siihen viittaavia kuvia ja merkkejä. Kuvan avulla mielikuvat, ajatukset ja tunteet muuttuvat uudeksi tiedoksi, joka pelkän sanallistamisen avulla voisi jäädä jäsentymättömäksi. Mielikuvat palvelevat sisimpiä tarpeita ja kuvalliseen muotoon muutettuna ne kertovat minuudesta. Sanallistamisen, joka opetuskokeiluuni osallistuneilla oppilailla ei heidän ikänsä takia ollut vielä täysin kehittynyttä, apuna käytän diplomityössäni heidän tekemiään kuvia ja muita visuaalisia tuotoksia.

Kuvallinen tuotos on ainutlaatuisen ihmisen tai ryhmän subjektiivinen ilmaus. Kuvalla on erityinen kyky paljastaa merkityksiä ja tehdä heikommin tiedostettuja ajatuksia näkyväksi. Kuvataidekasvatuksessa korostuvat kuvalliset tuotokset ajattelun tuloksina. Kuvalliset tuotokset kertovat paljon oppilaiden ajatuksista, mutta ongelmaksi näen sen, ettei kuvallinen tuotos sisällä valmista, yhdenmukaista tulkintaa. Kuvallinen merkitys syntyy yhä uudestaan ja elää tekijän ja katsojan vuorovaikutuksessa. Kuvallisten tuotoksen äärellä joudun tekemään oman tulkintani siitä, mitä ne kertovat minulle ja miten omat tulkintani ovat suhteessa tekijän ajatuksiin. Kuten Kairavuori (2002, 28) asian ilmaisee, ”kuvat eivät ole lopulta olemassa pinnassa, pigmenteissä tai biteissä, vaan ne kävelevät kaksin jaloin luokkani ovesta sisään ja ulos”. Kuva on hankala tulkittava mutta monipuolinen ilmaisun työkalu, sillä se paljastaa ja jättää avoimeksi asioita, jotka eivät aina ole sitä, mitä ensin näyttävät olevan (Niemi 1993, 56). Kuva aktivoi tekijän ja katsojan itse ottamaan ajatuksistaan vastuuta. Kuvallinen tuotos myös dokumentoi monta näkökulmaa. Oppilaat kokivat ympäristöään elämyksellisesti sekä tulkitsivat, analysoivat ja antoivat toiminnalleen merkityksiä. Oppilaat tallensivat kuvallisiin tuotoksiin mielikuviaan ympäröivästä maailmasta sekä omia luovan ajattelunsa eri vaiheita. He seurasivat mielikuviaan, ideoitaan ja luonnoksiaan ja samalla arvioivat niitä kriittisesti.

#### 9.2.4 KIRJALLISET KYSELYT

Opetuskokeilussani korostui yhteisöllisyys, joten oli luontevaa koota tietoja yhteen aihepiiriin tai ongelmaan perehtyneiltä oppilailta pääasiassa ryhmittäin visuaalisessa muodossa. Toisaalta ryhmän sisäinen dynamiikka voi vaikuttaa havainnointi- ja haastattelutuloksiin, mikä on huomioitava tuloksia tulkittaessa (Hirsijärvi et al. 2005, 200). Kirjalliset kyselyt suuntasin siksi yleensä jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisesti. Tiedonkeruumenetelmiini kuuluvat avoimet kirjalliset kyselyt, joiden avulla selvitän muun muassa oppilaiden ymmärrystä, arvoja ja asenteita arkkitehtuurista sekä muista kuvataiteeseen liittyvistä seikoista. Samoin saan tietoa siitä, miten oppilaat olivat päätyneet tiettyihin kuvallisiin ratkaisuihin. Kirjallisten kyselyjen avulla pystyn arvioimaan myös oppimistuloksia. Avointen kysymysten etuna on se, että ne sallivat tarvittaessa oppilaiden ilmaista itseään omin sanoin ilman ryhmän vaikutusta. Siten vastaukset voivat osoittaa yhteisöllisessä toiminnassa mukana olleiden vastaajien henkilökohtaisen tietämyksen, tuntemukset ja arvot aiheesta (Hirsijärvi et al. 2005, 190).

### 9.2.5 HAASTATTELUT

Haastattelun avulla pystytään kuvaamaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti haastateltavan omien kokemusten kautta. Haastattelun etuna muihin tiedonkeruumenetelmiin verrattuna on lisäksi se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen niin vaatien ja vastaajia myötäillen. Haastattelun aiheita voi muuttaa, ja vastauksia voi tulkita enemmän lisäkysymysten avulla kuin esimerkiksi standardoidulla lomakekyselyllä. (Hirsijärvi et al. 2005, 194–195; Hirsijärvi & Hurme 2004, 48) Opetuskokeiluni aikana selvitin haastattelujen avulla muilla keinoin saatuja tietoja. Haastattelun etuna oli joustavuus aineiston keruussa, koska haastattelin oppilaita vapaamuotoisesti oppituntien yhteydessä. Haastatellut oppilaat oli mahdollista tavoittaa myöhemminkin, jos aineistoa oli tarpeellista täydentää lisäkysymyksin.

Tiedonhankintamenetelmänä opetuskokeilujen yhteydessä käyttämäni haastattelut muistuttavat avointa, informalistista haastattelua. Avoin haastattelu on Hirsijärven (Hirsijärvi et al. 2005, 198) mukaan kaikkein lähimpänä vapaamuotoista keskustelua. Opetuskokeilut pidin tavallisilla kuvataidetunneilla, joiden yhteydessä avoimella haastattelulla sain tietoa oppilaiden sen hetkisistä välittömistä ajatuksista, mielipiteistä, tunteista ja käsityksistä, joilla oli opetuskokeilun ja arkkitehtuurikasvatuksen kannalta merkitystä. Pysin siihen, että haastattelut olisivat olleet mahdollisimman vapautuneita ja luontevia ja että haastattelut tukisivat ja täydentäisivät muun muassa oppilaiden kuvallisista tuotoksista saamaani informaatiota. Koska kuvataidetunneilla opiskelu on pääasiassa yhteisöllistä, käytin usein myös ryhmähaastatteluja. Samalla sain tietoja usealta oppilaalta ja heidän muodostamiensa ryhmien yhteisistä ajatuksista samanaikaisesti.

### 9.3 VALIDITEETTI JA RELIABILITEETTI

Validiteetilla tarkoitetaan yleensä tutkimuksen pätevyyttä eli sitä, onko tutkimus perusteellisesti tehty ja ovatko päätelmät ja tulokset oikeita. Hirsijärven ja Hurmeen (2004, 187) mukaan laadullisessa tutkimuksessa validiteetti-käsitettä paremmin sopivat termit uskottavuus ja vakuuttavuus, joilla he tarkoittavat tutkimuksen oikeellisuutta. Tutkijan on kyettävä osoittamaan tutkineensa sitä, mitä oli tarkoituskin tutkia. Tutkimuksessa käytettävien käsitteiden tulisi heijastaa tutkituksi aiottuja ilmiöitä. Toisaalta tutkimuksissa voidaan esittää vain osa todellisuudesta ja tutkittavasta ilmiöstä, eikä tutkittavaa ilmiötä voida koskaan kuvata täysin sellaisena kuin se tutkimustilanteessa tutkijalle ilmenee. Siksi yhden totuuden tavoittelu ei ole edes pyrkimyksenä, eikä tutkimus voi milloinkaan tuottaa täydellistä ymmärrystä asioista (Eskola & Suoranta 1998, 219–222).

Laadullisen tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan Varton (1996, 103–104) mukaan tutkimuksen luotettavuutta eli sitä, kuinka hyvin tutkimuksen tulokset pysyvät muuttumattomina tutkijasta ja tilanteesta riippumatta. Erityisesti tapaustutkimusta tehtäessä voidaan aiheellisesti ajatella, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat erilaisia. Laadullisiin tutkimustuloksiin tulisi suhtautua kriittisesti ja pohtia sitä, mistä ja miten ne kertovat sekä milloin ne on saatu (Eskola & Suoranta

1998, 216). Opetuskokeiluni oli ainutlaatuinen tapaus, jossa rajatuille joukoille yksilöllisiä oppilaita muun muassa subjektiivisesti määritin oppimisympäristöt, joita he tarkastelivat omien persoonallisten kokemustensa ja arvostustensa kautta lukuvuoden aikana. Tavoitteenani ei ollut tutkimuskohteen mittaaminen, vaan sen ymmärtäminen. Ei ole kahta samanlaista tapausta, joten kvantitatiivisissa eli määrällisissä tutkimuksissa käytetyt luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät tule kysymykseen laadullisessa tutkimuksessa (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2003, 214).

## 9.4 TRIANGULAATIO

Yksi laadullisen tutkimuksen uskottavuuden osoituksen tapa on triangulaatio (Hirsijärvi et al. 2005, 215). Triangulaatiolla tarkoitetaan useiden erilaisten menetelmien, tietolähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Keino perustuu ajatukseen, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä ei tavoiteta riittävän kattavaa kuvaa kohteesta. Triangulaation avulla tutkija voi puolustautua väitettäessä, etteivät hänen esittämänsä tulokset ovat esimerkiksi vain yhden metodin, yhden tietolähteen tai yhden tutkijan harhaa (Syrjälä & Numminen 1988, 140). Diplomityössäni käytän eri tutkimusmenetelmien välistä triangulaatiota yhdistäessäni tiedonhankinnan keinoja kuten kirjallisia lähteitä, havainnointia, haastatteluja, kirjallisia selityksiä ja selvityksiä sekä oppilaiden kuvallisia tuotoksia.

## 10 OPPIMISKÄSITYS

Oppimiskäsitys on vallitseva käsitys oppimisesta, oppijasta ja siitä, miten oppiminen tapahtuu. Oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa ja toiminnassa (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1990, 13). Määrällinen muutos tapahtuu tiedon määrän lisääntyessä. Laadullisessa muutoksessa muistiin talletetun aineksen merkityksessä tapahtuu muutoksia. (Sava 1991, 23). Peruskoulussa arvojen perusteella valitaan opetettavaksi se, mikä on yhteiskunnassa katsottu tärkeäksi ja mitä opetussuunnitelmissa painotetaan.

Perinteiseksi kouluoppimiseksi mielletyn eli staattisen tiedonkäsityksen mukaan tietoa pidetään muuttumattomana ja passiivisena informaationa, jonka oppilas vain ottaa vastaan. Kouluopetus on perinteisesti ollut toteavaa, oppikirjasidonnaista ja luentomaista. Ajattelu on keskittynyt ulkoa opetteluun, eikä tietoa ole kyseenalaistettu. Dynaamisen tiedonkäsityksen mukaan tieto sen sijaan nähdään suhteellisenä. Ajatus siitä, että tietomme muuttuvat ja kehittyvät, on vallitseva muun muassa tutkivassa oppimisessä. Taide- ja arkkitehtuurikasvatukseen sovellettuna dynaaminen tieto omakсутaan ajatteluprosessin avulla taiteen keinoja käyttämällä ja ympäröivää todellisuutta jäsentämällä. Kokemus, mielikuvat ja järkeily vuorottelevat. Dynaaminen tiedonkäsitys sisältää myös ajatuksen, että erilaiset käsitykset asetetaan kritiikille alttiiksi. (Karlsson & Riihelä 1991, 39–42)

Taiteelliset representaatiot, tavat esittää todellisuutta, ovat monimutkaisia. Taideoppimisessa oppilaalle ei Räsäsen (2006, 16) mukaan tarjota valmiita malleja, vaan jokaisen on luotava omansa yhdistelemällä erilaisia tapauksia ja tiedon osa-alueita. Efland (2002, 92) puolestaan mainitsee, että taideopetus ei voi perustua suoraan teoriasta johdettuihin pelkistettyihin esimerkkeihin. Koska taide ei perustu yleistyksille vaan erityistapauksille, hänen mielestään taideopetus ei voi rakentua yksinkertaistuksille ja sääntöjen opettelulle. Opetuksen tulee sen takia perustua taiteen monimuotoisuuden ja ristiriitaisuuden ymmärtämiselle. Taiteen avulla saadaan tietoa itsestä ja ympäristöstä sekä lähestytään kysymyksiä, joihin ei ole lopullisia vastauksia. Taiteellisessa oppimisprosessissa korostuvat erilaiset tapahtumat, kuten aistiminen, toiminta ja käsitteellistäminen. Näistä syntyy kokemustietoa. Oppilas antaa elämyksilleen kulttuurin merkityksistä johdetun, omiin kokemuksiin perustuvan henkilökohtaisen merkityksen.

### 10.1 KOKEMUKSELLINEN TIETO

Koulumaailmassa välittömät kokemukset ovat olleet toisarvoisia teoreettisen tiedon ja ajattelun hallitessa opetusta. Kouluissa on kuitenkin alettu Apuli-Suurosen (1999, 100–101) mukaan korostaa myös kokemuksellisuuden ja intuition eli välittömän tiedon merkitystä ihmiselämässä, oppimisessa ja erityisesti taideaineiden opetuksessa. Taide- ja arkkitehtuurikasvatuksessa oppiminen voidaan nähdä jatkuvana kokemukseen perustuvana prosessina. Siihen kuuluu ristiriitojen ratkaisemista sekä sopeutumista ympäröivään todellisuuteen. Oppiminen on jatkuvasti kehittyvää tiedon luomista ja vuorovaikutusta ympäristön kanssa (Raekunnas 2000, 7).

Pelkkä kokemus ei Miettisen (1998, 67) mukaan kuitenkaan riitä oppimisen edellytykseksi. Hän esittää kokemuseräisen oppimisen syklinä, joka jakaantuu konkreettiseen kokemiseen ja havainnointiin, abstraktiin käsitteellistämiseen sekä aktiiviseen kokeiluun. Mallissa konkreettinen kokemus muodostaa pohjan havainnoille ja pohdinnoille, joiden tuloksia oppija käyttää uusien käsitteiden ja yleistysten muodostamisessa. Diplomityössäni korostuu rakennetun ympäristön tutkiminen kokemuksen kautta. Samoin kokemusten reflektoinnin eli kriittisen tarkastelun avulla oppilas voi tehdä ratkaisuja uutta toimintaa varten. Hermeneuttisen kehän kaltainen sykli jatkuu uusien kokemusten reflektoinnilla (Järvinen 1990, 8-9).

Taiteellinen oppimisprosessi perustuu Räsäsen (1997, 36, 54–55) mukaan aistitiedon, toimintatiedon ja käsitetiedon yhdistämisestä syntyvälle kokemustiedolle. Räsäsen teorian mukaan taiteellisessa kokemuksellisessa oppimisessa yhdistyy persoonallinen ja sosiaalinen tieto. Oppilas antaa elämyksilleen kulttuurin merkityksistä johdetun, omiin kokemuksiin perustuvan henkilökohtaisen merkityksen. Näin syntyvä kokemustieto on jokaiselle ainutkertainen ja henkilökohtainen eikä sellaisenaan siirrettävissä suoraan muille. Räsäsen taiteellisessa oppimisessa havaitsemis-, elämys-, tuottamis-, tulkinta-, ja sanallistamisprosessi johtaa syvenevään tiedon ymmärrykseen.



## 10.2 MIELIKUVAT JA TUNTEET

Oppiminen on monimutkaisempaa kuin pelkkä havainto, kokemus tai tiedon vastaanottaminen ja varastoiminen. Mielikuvien kautta opitaan uutta altistamalla aikaisemmin opitut asiat muutoksille (Karlsson & Riihelä 1991, 48). Mielikuvat ovat monien erilaisten kokemusten rekonstruktioita, eräänlaisia uudelleen mielessä palautuvia tilanteita, jotka muodostuvat muistiin varastoidusta informaatiosta. Mielikuvilla on tärkeä asema kuvataiteessa samoin kuin arkkitehtuurin kokemuksellisessa arvottamisessa. Kun näemme mielessämme jonkin paikan, täytyy alkuperäisten kokemusten olla muistiin varastoituneita ja mieleen palautettavissa. Mielikuvien ja kuvitelmien myötä voimme elää kokemuksen uudelleen ilman alkuperäisen havainnon läsnäoloa. Haapala, Honkanen ja Rantala (1995, 61) korostavat kokemusta todellisuuden hahmotuksessa. Ympäristö voi olla fyysinen, mutta se tulee todeksi vasta ihmisten merkityksellisten kokemusten kautta.

Fyysinen ympäristö vaikuttaa ihmisen tunteisiin ja herättää mielikuvia. Siten kokemus, jonka ympäröivästä maailmasta saamme, myös muokkaa meitä sellaisiksi kuin ihmisinä olemme (Aura, Horelli & Korpela 1997, 133). Vaikka jo Pestalozzin (1933, 150) mukaan tiedon ainoa perusta on havainto, on havainto erotettava havaintotaidosta. Pestalozzi totesi, että vasta kehittyneen havaintotaidon avulla ihminen kykenee käyttämään ympäristöstä saamiaan havaintoja ajattelunsa perusteina. Neisser (1982, 19) puolestaan muistuttaa, että mielikuvia edeltävä havaitseminen on riippuvainen havaitsijan kokemuksista eli siitä, mitä hän on ennestään.

Kuvallinen maailma sekä aistittavissa oleva ympäristö herättävät meissä mielikuvia ja tunteita. Voidaksemme ymmärtää ja vaikuttaa tunnereaktioihimme, meidän tulee ymmärtää niiden alkuperä ja yhteydet. (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 24) Ihmisen kyky ilmaista ja ymmärtää emotioita eli tunteita on lähtökohdiltaan synnynnäinen. Opetuksen tavoitteena on saada aikaan myönteisiä ja kiinnostavia oppimiskokemuksia niin, että oppilaan ymmärrys lisääntyy. Siksi on tärkeää, että oppilaiden tunteet ja kiinnostuksen kohteet huomioidaan opetuksessa. Emotionaalinen kasvatus taiteen avulla auttaa Pirosen (1995, 29) mukaan ymmärtämään omaa ja toisten tunteita ja käyttäytymistä. Taiteen keinoin tapahtuva oppiminen on paljolti aisti- ja tunneherkkyyden kehittymistä. Taiteellisesti aisti- ja tunnekokemuksen kautta oppilas saa itselleen merkityksellistä tietoa todellisuudesta.

## 10.3 TUTKIVA OPPIMINEN

Vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa mainitaan kasvatuksen tukeutuvan tutkivaan, ongelmakeskeiseen lähestymistapaan. Oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen hankkimisprosessiksi. (Opetushallitus 2004, 170) Vaikka tutkivaa tai ongelmakeskeistä kasvatusta ei opetussuunnitelmassa määritellä tarkemmin, voidaan tutkivaan oppimiseen perustuva tiedonhankinta luonnehtia yleisnimityksiksi monille kognitiivista ja konstruktivis-

ta tiedonkäsitystä noudattaville menetelmille, joissa yhteisöllisyys ja kokemuksellisuus korostuvat (Bollström-Huttunen 2005, 18–20).

Yhteiskunnassa ja työelämässä korostuvat yhä enemmän ongelmanratkaisu- ja tiedonhallintataidot. Tulevaisuuden kansalaisilta odotetaan syvällistä asiantuntijätietoa, itseohjautuvuutta ja kehittyneitä ongelmanratkaisutaitoja. Lisäksi vaaditaan kykyä uusien innovaatioiden kehittelyyn sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkiva oppiminen on eräs keino, jolla näihin odotuksiin pyritään vastaamaan. Tutkiva oppiminen perustuu ajatukseen, että oppilas ohjaa omaa oppimistaan asettamalla itse kysymyksiä ja ongelmia. Hän rakentaa omia käsityksiään etsimällä ja arvioimalla syvempää tietoa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 89). Tiedon rakenteluun kuuluu yhteisöllinen oppiminen, jossa oppilaat jakavat kysymysten laadintaan, tiedon etsintään ja selittämiseen liittyviä tehtäviä vaativan aiheen parissa. Tutkivassa oppimisessa on piirteitä kokemuksellisuudesta ja se huomioi myös oppilaan persoonallisuuden.

Tutkivassa oppimisessa korostetaan tutkittavan ilmiön keskeisiä käsitteitä ja todellisen ymmärryksen syvenemistä sekä tuotetun tiedon kriittistä arviointia. Malli soveltuu mielestäni arkkitehtuurikasvatukseen, jossa opetuksen kohteena olevat ilmiöt ovat oppilaille haasteellisia, epämääräisiä ja vaativat käsitteellistä ymmärrystä. Toisaalta arkkitehtuuri on heille tuttua omien kokemustensa kautta. Tutkiva oppiminen on syvenevä prosessi, jossa alun epämääräiset kysymykset muuttuvat täsmällisemmiksi ja paremmin perustelluiksi. Oma kiinnostukseni tutkivaan oppimiseen liittyy oppilaiden miksi-kysymyksiin. Niihin havahtuu oppitunneilla, koska niitä harvoin esitetään. Tulen tietoisiksi ymmärrykseni aukoista erityisesti silloin, kun huomaan, etten pysty jotakin asiaa selittämään, vaikka aluksi asia vaikutti itselleni selvältä. Tutkiminen, ihmettely ja kysely ovat erityisesti lapsille ja nuorille ominaisia tapoja oppia. He tutustuvat ympäristöön kaikkia aisteja käyttäen. Kangassalon (2004, 33, 37–38) mukaan erityisesti miten ja miksi -kysymysten avulla pääsemme hahmottamaan ilmiöitä kokonaisuutena ja löytämään syy-seuraus -suhteita sekä selityksiä. Tämä ohjaa meitä kohti syvempää ymmärrystä ja edelleen kohti käsitteellisen tiedon muodostumista.

Taiteelliseen oppimiseen tutkiva oppiminen soveltuu mielestäni hyvin, koska sen yksi perusajatus on, ettei ongelmiin välttämättä löydy yhtä oikeaa ratkaisua. Toisaalta samaan lopputulokseen voidaan päätyä monella eri tavalla (Hakkarainen, Lipponen, Ilomäki, Järvelä, Lakkala, Muukkonen, Rahikainen & Lehtinen 1999, 10). Pohtiminen päättyy tiedon kuvaamiseen esimerkiksi erilaisina jäsentelyinä, kuvina tai raportteina. Tiedon kuvaamiseen johtava käsittely tehostaa oppimista, koska oppilaat joutuvat jäsentämään, visualisoimaan ja sanallistamaan ajatteluaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 204) Edellä mainitut tutkivan oppimisen keskeiset osatekijät voivat seurata syklinä toisiaan, jolloin ajattelu, tieto ja käsitteellinen ymmärrys syvenevät oppimisyhteisössä asteittain.

## 10.4 OPETTAJAN ROOLI

Oman työn arviointi ja taiteellisuus voidaan Räsäsen (2002, 4) mielestä siirtää kaikkiin opettajan ja tutkijan rooleihin. Hän ei näe taidekasvattajan ja tutkijan tehtäviä erillisinä rooleina. Hän puhuu opettamisen ja tutkimisen taiteesta, jota hän rinnastaa kuvien tekemisen taiteeseen. Taiteellinen työ voidaan nähdä tutkimisena. Siinä on aina kyse teoretisoinnista, käsitteellistämisestä ja uuden etsimisestä. Taide ja tiede kuuluvat näin molemmat kuvataideopettajan työhön. Opettaja ei voi Räsäsen mukaan tehdä työtään arvioimatta sitä. Adamsin (1997, 76) mukaan taidekasvattajalla on yhteisöllisessä toiminnassa monta roolia. Kasvattaja voi edustaa ja olla mukana toteuttamassa taiteilijuutta. Samalla hän on oman erityisalansa asiantuntija ja oppilaiden ohjaaja. Tutkivassa ja taiteellisessa oppimisessa opettaja ei jaa oppimisen kohteena olevaa tietoa suoraan oppilaille. Sen sijaan hän ohjaa heitä itse asettamaan ongelmia, luomaan omia selityksiään ja etsimään uutta tietoa sekä keinoja tiedon löytämiseksi (Hakkarainen et al. 2005, 303).

Perinteisesti luokkahuoneoppimiselle on ominaista opettajan dominoivuus sekä määrällisesti että laadullisesti. Opettaja johtaa keskustelua, ja oppilaalla on vastaajan rooli. Opetuskokonaisuudet muodostuvat tyypillisesti opettajan monologista, jota saattaa seurata kyselyjakso. Kyselyjaksossa opettaja kyselee, oppilas vastaa ja lopuksi opettaja arvioi vastaukset. (Leiwo 1998, 210–211) Opetuskokeilussani pyrin tietoisesti välttämään edellä kuvattua tapaa opettaa. Minun haasteeni opettajana oli auttaa oppilaita etsimään itsenäisesti tietoa ja ymmärrystä arkkitehtuurista sen perusteella, mitä itse ymmärrän kuvataiteesta ja arkkitehtuurista, niiden integrointimahdollisuuksista kuvataideopetuksessa sekä opetussuunnitelmien tavoitteista ja kansalaiskasvatuksesta.

## 11 OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ ARKKITEHTUURISTA

Ennen opetuskokeilua pyysin oppilaita kirjoittamaan heidän omia näkemyksiään, käsityksiään ja aiempia kokemuksiaan arkkitehtuurista. Oppilaat saivat tehtäväksi miettiä, mistä arkkitehtuuri koostuu, mitä siihen kuuluu ja mitä jää sen ulkopuolelle (LIITE 1). He myös miettivät, millaista on heidän mielestään hyvä ja huono arkkitehtuuri. Samalla sain itse hyödyllistä tietoa oppilaiden esiymmärryksestä ennen varsinaista arkkitehtuurikasvatusta ja tutustumista arkkitehtuuriin. Alustavien käsitysten kriittiseksi arvioimiseksi ja arkkitehtuurin käsitteen laajentamiseksi oppilaat etsivät myöhemmin uutta syventävää tietoa, jota vähitellen koottiin eri oppituntien aikana ja yhdistettiin opetuskokeilun päättyessä tiiviiksi arkkitehtuurin määritelmäksi.

Alussa arkkitehtuurin ydinkäsitteiden pohdinta ja määrittely oli tärkeää, koska ymmärryksen aukkoja voitaisiin täyttää ja omaksuttuja käsitteitä myöhemmin hyödyntää. Persoonallisten arkkitehtuurimääritelmien avulla oppilaat jakoivat ajatuksiaan, käsityksiään ja kokemuksiaan toisilleen. Alkukyselyssä oppilaat määrittelivät arkkitehtuuriin kuuluviksi rakennuksia sekä taloja, joilla he tarkoittivat lähes poikkeuksetta asuinrakennuksia. Erityisesti arkkitehtuuriksi miellettiin rakennusten suunnittelu. Arkkitehti oli ammattinimikkeenä yleisesti tuttu ja se määriteltiin talojen ja rakennusten

suunnittelijaksi. Vain muutamassa vastauksessa mainittiin rakennusten ympäristöjä tai muita kuin asumisen funktioihin liittyviä seikkoja. Visuaalisuus, esteettisyys ja suunnittelun merkitys sen sijaan tulivat arkkitehtuurin määritelmässä esiin:

*"Arkkitehtuuria on esim. sillat, tornit ja rakennettu maisema, mikä näkyy ikkunasta."*

*"Rakennukset. Niissä ihmiset asuvat ja tekevät töitä. Pitää olla hienoja. Rumista ei pidä kukaan."*

*"Vain kunnolla suunniteltu on arkkitehtuuria, ei se mitä on tullut luonnostaan. Patsas voi olla, ainakin se on aina rakennusten pihassa?"*

*"Arkkitehti suunnittelee talot, huoneet ja paikkoja. Hän suunnittelee myös asioita ja esineitä ja sisusteita."*

Oppilailla oli erilaisia käsityksiä siitä, sisältyvätkö rakentamiseen kuulumattomat esteettiset seikat tai muotoilu arkkitehtuuriin, jos niihin liittyy suunnittelua. Arkkitehtuurin ulkopuolelle rajattiin paikoin sisustus ja sen suunnittelu, jota toisaalta pidettiin rakennuksiin kuuluvana ja siten osana arkkitehtuuria. Ulkotilojen kaikkia elementtejä sekä rakennuksen teknisiä järjestelmiä ei mielletty arkkitehtuuriksi:

*"Arkkitehtuuria ei ole kaikki sisustussuunnittelu. Marimekko ei ole."*

*"Lähellä arkkitehtuuria on vaatesuunnittelija, sillä hänkin suunnittelee. Samoin taidemaalari."*

*"Sisustussuunnittelija on melkein kuin arkkitehti, mutta sisustussuunnittelija suunnittelee kodin sisustuksen, arkkitehti suunnittelee kodin."*

*"Pelto, pihat ja asfaltti on hienoja mutta ne ei ole suunniteltuja piirrosten kanssa. Huonosti suunnitellut ja rumat talot ei ole arkkitehtuuria. Putket ja sähkötkä ei ainakaan ole."*

Oppilaiden arvioidessa erikseen hyvää ja huonoa arkkitehtuuria heidän arviointiperusteinaan oli lähes aina rakennuksen ulkonäkö. Rakennusten kauneus miellettiin vastauksissa usein positiivisiksi ja tavoiteltaviksi asioiksi. Koristeettomat rakennukset miellettiin vanhoja ja koristeellisia rakennuksia useammin huonoksi arkkitehtuuriksi. Parissa arvioissa mainittiin sopivuus ympäristöön. Myös rakennusten funktiolla, toimivuudella, käytettävyydellä sekä tilaajan toiveiden toteutumisella oli vaikutusta oppilaiden arvioihin muutaman määritelmän perusteella, vaikkakin esteettiset seikat olivat lähes kaikkien mielestä oleellisia arkkitehtuurin arvottamisessa:

*"Liian yksinkertaiset (RUMA KOULU) on huonoa. Hyvää on koristellut kirkot. Suuret kauppakeskukset on hyvää, koska siellä on kaikkea."*

*"Pitää olla tyylikästä/muodikasta. Hyvin tehdyt jutut. Pitää olla järkevän kokoiset ja muotoiset huoneet. Huonossa mikään ei ole täsmällistä."*

*"Huono arkkitehtuuri on rumaa ja epäkäytännöllistä."*

*"Hyvään arkkitehtuuriin kuuluu kestävät rakennukset. Siihen kuuluu myös se onko asiakas tyytyväinen valmiiseen asiaan."*

*"Siisti julkisivu, koska se näyttää hienolta ympäristöön."*

*"Väärät mitat on huonoja. Ei mahdu asumaan koska liian matalaa, liian korkeat lattiat. Ilma kiertää liikaa. Tarvii karttaa löytääkseen vessaan tai mihinkään."*

Oppilaiden mielikuvat arkkitehtuurista ja sen laadusta vaikuttivat henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvilta. Osaltaan käsityksiin vaikuttivat alakoulussa opitut asiat arkkitehtuurista, vaikka lähes puolet oppilaista ei mielestään ollut oppinut arkkitehtuurista aiemmin juuri mitään. Muutama oppilas mainitsi historialliset tyyli-suunnat, joita oli käsitelty historian tunneilla. Eräs poika kirjoitti alakoulumuistoihinsa viitaten näin: *"Teimme torneja paperista. Niiden piti olla korkeita ja kestäviä. Samalla niiden piti olla hienoja. Opin liimaamaan ja leikkaustaidon. Teimme talon pahvilaatikosta mutta siitä tuli huono ja ruma. Sisustus oli ihan suttanen eikä yhtään aito. Historiassa oli vanhoista tyyleistä vähän. Muuta en kyllä osaa arkkitehtuurista sanoa."*

Oppilaat mielsivät arkkitehtuurin rakennuksiin ja erityisesti niiden suunnitteluun liittyväksi asiaksi. Eräs oppilas mainitsi arkkitehtuurin olevan taidetta, koska suunnittelussa kehitetään uusia ideoita. Keskustellessani oppilaiden kanssa arkkitehtuurin rajauksesta moni oppilas olisi jättänyt muotoilun arkkitehtuurin ulkopuolelle rakennusten teknisten varusteiden ohella. Eräs oppilas perusteli rajausta sillä, että *"arkkitehtuuri liittyy rakennuksiin, muotoilu esineisiin. Piparkakkutalokaan ei ole arkkitehtuuria, koska se on esine"*. Samoin sisustussuunnittelun katsottiin lähinnä palvelevan arkkitehtuuria.

Arkkitehtuurin hahmottaminen ja sanallistaminen oli oppilaille ilmeisen hankalaa heidän esiymmärryksensä perusteella. Arkkitehtuuri hahmotettiin tavallisesti suunnittelun kautta, johon katsottiin kuuluvaksi piirtämistä ja rakentelua.

*"Se sen tylsää ja pitkästyttävää, koska se on hidasta ja siinä pitää olla kärsivällinen ja sitä minulla ei ole tarpeeksi."*

*"Rakentelu on mukavaa eikä aina tarvitse olla selkeitä ja simppeleitä kuvia."*

*"Vaikeeta voisi olla mittakaavat? Mielenkiintoista olisi saada talot hienoiksi."*

Yksi oppilas mietti arkkitehtuuria ja sen oppimista kokemuksellisuuden kautta:

*"Haluaisin mennä luokasta ulos tutustumaan arkkitehtuuriin. Sitten oppisi mitä se oikeasti on."*

Oppilailla on monia taiteisiin liittyviä harrastuksia. Nuorisobarometrin (Myllyniemi 2009, 7) mukaan yleisimpiä luovan toiminnan harrastusmuotoja ovat käsityöt, soittaminen sekä valokuvaaminen, piirtäminen ja muu kuvataide. Keskusteluissa oppilaiden kanssa uutena ajatuksena nousi esiin arkkitehtuuri harrastuksena: mitä se voisi olla tai miten sitä voisi harrastaa? Television sisustusohjelmista oppilaille tuttu sisustaminen tuli muutamalle oppilaalle mieleen, mutta harrastaminen arkkitehtuurissa sen sijaan oli oppilaille ajatuksena läheisempi kuin arkkitehtuuri harrastuksena. Parkour, shoppailu ja hengailu mainittiin toimintoina, jotka suorastaan vaativat arkkitehtuuria onnistuakseen. Niiden avulla myös arkkitehtuurin käsite sai yksittäisiä rakennuksia laajemman merkityksen. Parkour on oppilaiden mukaan taidokasta *"tempuilua, etenemistä ja oikomista hypellen, jossa kaupungin erilaisia rakenteita käytetään hyväksi"*. Siinä rakennettu ympäristö nähdään ja otetaan haltuun haasteellisenä vapaamuotoisen liikkumisen välineenä. Kaupunkitilassa siirrytään paikasta toiseen tavallisesti lyhintä, joskaan ei helpointa reittiä, joka on jokin muu kuin liikkumiseen tarkoitettu valmiit väylät. Shoppailun oppilaat selittivät ostoksilla käynnin synonyymiksi. Mielekkyyttä shoppailuun toivat heidän mielestään liikkeiden virikkeelliset sisustukset sekä myyntiartikkeleiden monipuolisuus. Hengailu puolestaan on nuorten tapa viettää aikaa tuttujen kesken. Kaikissa näissä oppilaiden harrastuksiksi mieltämissä toiminnoissa on tyypillistä ulkopuolisen ohjailun puute ja urbaani yhteisöllisyys.

Ennen syvällisempää arkkitehtuuriin tutustumista halusin selvittää oppilaiden tiedollisia aukkoja ja ihmettelyn aiheita arkkitehtuurin peruskäsitteillä kuten tilan, massan ja pinnan ominaisuuksilla. Kysyttäessä, mikä näistä määritelmistä oli hankalimmin hahmotettavissa ja ymmärrettävissä, suurin osa oppilaista mainitsi arkkitehtuurin tilakäsitteen ja tilan. Huoneen jokainen pystyi hahmottamaan avaraksi tai ahtaaksi, mutta esimerkiksi rakennusten tai luonnonelementtien rajaamaa tilaa oppilaat eivät tietoisesti olleet juurikaan miettineet. Samoin massa ja massoittelu arkkitehtonisina käsitteinä olivat oppilaille tuntemattomia. Massa miellettiin lähinnä fysiikan tunneilta tutuksi perussuureeksi.

Kuten oppilaiden kirjallisista selityksistä ilmeni, antoivat he arkkitehtuurille pääasiassa omiin kokemuksiin perustuvan henkilökohtaisen merkityksen. Oppilaiden vastauksissa oli arkkitehtuuria pohdittu monesta näkökulmasta. Eräänä arviointiperusteena hyvälle arkkitehtuurille tuli esiin ympäristön huomioiminen: *"Rumat rakennukset erottuvat muista helposti. Sen vaan tietää milloin hyvä on hyvää ja ruma ei. Sitä en tiedä miksi mutta niin vaan on."* Vaikka rakennusten sopivuutta ympäristöönsä on hankala määrittää ja vaikka sopivuuden arviointi on ilmeisen subjektiivista, korostin samassa yhteydessä sopivuuden tärkeyttä, koska asia tuli myöhemmin usein esiin. Arkkitehtuurikasvatuksen kannalta sopivuus ja soveltuvuus ovat keskeisiä seikkoja. Muun muassa maankäyttö- ja rakennuslaissa mainitaan, että *"rakennuksen tulee soveltua rakennettuun ympäristöön ja maisemaan sekä täyttää kauneuden ja sopusuhtaisuuden vaatimukset"* (Maankäyttö- ja rakennuslaki 1999, 117 §). Kansalaisvaikuttamisen kannalta asia on myös merkittävä, koska omaksi mielletyn

ympäristön muutosten uhatessa kyseiseen lakiin usein vedotaan kaavoituksen ja rakentamisen yhteydessä.

## 12 OPETUSKOKEILU

Oppiaineiden yleisten ja laajojen aihesisältöjen eheyttämisen lisäksi peruskoulussa voidaan oppiaineiden keskeisiä sisältöjä integroida aineensisäisesti. Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 236–239) mukaan kuvataideopetuksessa on oleellista auttaa oppilaita ymmärtämään laajan visuaalisen maailman ja kulttuurin ilmenemismuotoja yhteiskunnassa. Visuaaliseen kulttuuriin liittyviä sisältöalueita tulisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan käsitellä samassa tehtävässä. Diplomityössäni opetuskokeilun avulla selvitän, miten taidekasvatuksen ja arkkitehtuurikasvatuksen keskeisiä sisältöjä voidaan integroida. Integroinnin avulla asetan arkkitehtuurikasvatusta kuvataidekasvatuksen keskiöön niin, että kuvataiteen muiden osa-alueiden ilmaisullisia, taidollisia ja tiedollisia tavoitteita toteutuu samanaikaisesti kuvallisten harjoitusten avulla. Diplomityössäni kokeilen, onko integrointi toimiva keino, jonka avulla oppilaiden hajanaiset ennakkokäsitykset arkkitehtuurista voivat muuttua perustelluiksi selityksiksi, ymmärrykseksi ja uudeksi tiedoksi. Opetuskokeiluni tein lukuvuosien 2008–2010 aikana Kaurialan koulun 7.-luokkalaisten peruskoululaisten kuvataidetunneilla Hämeenlinnassa.

Opetuskokonaisuutta ja tehtäviä suunnitellessani tiesin olevani haasteellisen tehtävän edessä, koska monet kuvataideopetukselle asetetut tavoitteet tuli huomioida opetuskokeilun suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa. Opetuskokeilun avulla pyrin käytännössä kokeilemaan ja kiteyttämään omia aiemmin tässä diplomityössä mainittuja käsityksiäni ja tulkintojani laajoista, käsitteellisistä ja subjektiivisesti hahmotuvista kokonaisuuksista. Sellaisia ovat etenkin taide, arkkitehtuuri sekä taide- ja arkkitehtuurikasvatus. Käytännön kokeilussani heijastuu omakohmainen tulkintani taiteesta ja arkkitehtuurista yhteiskunnan kannalta merkityksellisinä asioina. Taustalla ovat myös taide- ja arkkitehtuurikasvatukselle asetetut yleiset arvot ja tavoitteet sekä omat käsitykseni niistä.

Minun piti kokeilussani huomioida opetussuunnitelmien tavoitteet. Opetuskokeilussa integroin arkkitehtuurikasvatusta aineensisäisesti siten, että saan tietoa integroinnin keinoista ja mahdollisuuksista kuvataideopetuksen muihin keskeisiin sisältöihin. Lisäksi opetuskokeilussani pohdin sitä, voiko vuosiluokille 5–9 asetetut tiedollisia ja taidollisia tavoitteita saavuttaa samalla, kun arkkitehtuuria korostetaan laajan visuaalisen kulttuurin tärkeänä ilmenemismuotona. Vaikka toin arkkitehtuuria kuvataideopetuksen keskiöön, osassa opetustani, kuten taidemuseokäynnissä, keskityin asiasisältöihin ilman arkkitehtuurikasvatuksen sisältöjen tarkoituksellista korostusta. Opetuskokeiluni oli muilta osin pääasiassa arkkitehtuurikeskeistä. Koska diplomityössäni painottuvat arkkitehtuurikasvatus ja sen lisäämisen keinot, kuvailen pääasiassa huomioitani opetuskokeiluni havainnoista ja tuloksista, jotka korostavat arkkitehtuuria kuvataidekasvatuksen keskeisenä sisältönä sen keskiössä.

## 12.1 OMA YMPÄRISTÖNI

Lähtökohtina arkkitehtuurikasvatukselle sekä taiteelliselle ilmaisulle ja toiminnalle voivat olla persoonalliset aistihavainnot, muistot, oman ympäristön kuvamaailma sekä mielikuvat ja elämykset. Kaikkia näitä voidaan muuntaa eri tavoin sekä kuvalliseen muotoon että sanallistaa tekstiksi ja puheeksi. Voimme eläytyä ja keskustella kuvien avulla saavuttaaksemme syvempää ymmärrystä ja uusia ajatuksia ympäristöstämme, joka puolestaan voi toimia välineenä arkkitehtuurin opetuksessa. Jokainen hahmottaa ja ymmärtää ympäristöä eri tavoin ainutlaatuisen elämismaailmansa perusteella. Yhtä ainoaa oikeaa tapaa käsittää maailmaa ei ole, koska esimerkiksi mielikuvaa edeltävä havainto on Neisserin (1982, 19) mukaan riippuvainen havaitsijan subjektiivisista kokemuksista.

Olimme jo aiemmin käsitelleet oppilaiden kanssa ympäristön jakoa suuriin kokonaisuuksiin, kuten luonnonympäristöön ja ihmisen muokkaamaan kulttuuriympäristöön. Oma ympäristöni -kuvailun tavoitteena oli ensivaiheessa saada oppilaat miettimään kaikkia niitä asioita, joista heidän oman elinpiirinsä visuaalinen ja laajemmin kokonainen kulttuuriympäristö koostuu. Lisäksi tavoitteena oli saada oppilaat ymmärtämään, että jokaisen yksilön suhde omaan ympäristöönsä on persoonallinen ja ainutlaatuinen ja että kokemukseen vaikuttaa usea arkkitehtoninen seikka. Sitoutuminen selittämisen prosessiin saa oppilaan käsittelemään syvällisemmin muistissaan olevaa tietoa ja muuttamaan sen johdonmukaisemmaksi kokonaisuudeksi (Hakkarainen et al. 1999, 17). Opetuskokeilusani oppilaiden selittäminen oli sekä visuaalista että verbaalista.

Opetuskokeiluni perustui lähtökohdiltaan oppilaiden omiin kokemuksiin ja heille pääasiassa ennestään tuttuihin ympäristöihin, joihin oli myös luontevaa tutustua omakohtaisesti paikan päällä. Eräs tällainen ympäristö, jota käytin arkkitehtuurikasvatuksen apuna mutta joka ei ollut fyysisesti läsnä, oli oppilaiden oma asuinympäristö. Oppilaiden tehtävänä oli kuvailla muistinsa varassa yksityiskohdaisesti sitä tutuksi koettua maisemaa, joka oman kodin ikkunasta näkyy. Muisto tutusta ympäristöstä elementteineen ja käsitteineen oli tarkoitus siten saada tietoisien ja analyttisen pohdinnan kohteeksi ja antaa sille kuvallinen ja sanallinen muoto. Tarkoituksena oli myös vertailemalla arvioida erilaisia ympäristöjä ja niiden muutosten mahdollisia seurauksia. Samalla kuvataiteen sisältöihin integroiden tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä oman kuvallisen ilmaisun mahdollisuuksista ja rajoituksista muistikuvien sekä annetun verbaalisen informaation pohjalta.

Aistihavainnot toimivat Mikkosen (2005, 24) mukaan erottamassa yhteistyössä, ja erilaiset havainnot täydentävät toisiaan. Kielellinen kommunikaatio on moniaistista, ja myös visuaaliseen hahmottamiseen vaikuttavat useat aistimukset ja havainnot tilasta ja fyysisestä todellisuudesta. Katsoja voi verbalisoida näkemäänsä, kokemaansa ja muistamaansa ja tulkita kuvallista maailmaa. Käsitteiden avulla pystymme kuvamaan, mikä ja millainen jokin asia on, vaikka emme niitä näe. Kirjoituksella ja kielellä on keskeinen merkitys ihmisen konstruoidessa omia tulkintojaan ja pyrkiessään ymmärtämään muita sekä jäsentämään ympäröivää maailmaa.



Kukin oppilas luonnehti parilleen ensin kirjallisesti oman kotinsa ikkunasta näkyvää maisemaansa ja sen osatekijöitä mahdollisimman tarkasti (LIITE 2). Itselle selvät asiat olisivat jääneet muuten helposti mainitsematta parille, jolle kuvailtava maisema oli täysin vieras. Pyysin oppilaita miettimään myös maiseman tilallista luonnetta ja kuvailemaan sitä, vaikka kaksiulotteisessa piirroksessa tilan ominaispiirteitä on hankala esittää. Kirjallisen tehtävän jälkeen parit vaihtoivat selityksiä keskenään ja piirsivät toistensa kuvailujen perusteella oman visionsa parinsa luonnehtimasta maisemakokonaisuudesta. Vielä ennen parien yhteistä tulosten tarkastelua jokainen piirsi vertailun vuoksi oman kirjallisesti kuvailemansa maisemansa omien muistikuviansa perusteella.

Sanallistamisen jälkeen oppilaiden ajattelu sai visuaalisen muodon. Vaikka kuvataiteessa visuaalisuutta ja kuvallista kieltä korostetaan, puhutun ja kirjoitetun kielen merkitys oppimisessa on Lyytisen (1998, 120) mielestä keskeinen. Kielen avulla voimme kertoa muille jäsennellysti ajattelumme tuloksista. Kirjoitus sai oppilaat sekä muodostamaan uuden kokonaiskäsityksen omista ajatuksistaan ja muistikuvistaan että tarkentamaan lähtökohtana olleita ajatuksiaan. Pyysin oppilaita vielä lopuksi kertomaan tehtävän opettamista seikoista, jotka he itse kokivat ympäristön kokemisen ja jäsennyksen kannalta uusiksi ja merkittäviksi. Lisäksi he arvioivat ja perustellen mainitsivat asioita, joita he muuttaisivat tai haluaisivat säilyttää ikkunastaan näkyvässä maisemassa.

Opetussuunnitelman perusteiden keskeisissä sisällöissä korostuu kuvallisen ajattelun syventäminen. Oppilaan kuvallisen ajattelun kehittymisen kannalta on tärkeää harjoitella visuaalisten valintojen tekoa ja niiden perustelua omassa työskentelyssä. Oma ympäristöni -tehtävässä korostui erityisesti keskeinen kuvataiteen sisältö, *Kuvailmaisu ja kuvallinen ajattelu*. Oppilaat ilmaisivat muisti- ja mielikuviaan oman ja parinsa asuinpaikan ympäristöstä kirjoittamalla ja piirtämällä. Oppilaan tulee opetussuunnitelman mukaan myös tuntea kuvataiteen eri alueita ja harjoitella erilaisten työskentelymenetelmien ja välineiden käyttöä sekä kuvasomittelua. Rinteen (2006, 114) mukaan oppilaan taidot ilmaista kuvallisesti havaintojaan, ajatuksiaan, tunteitaan tai haaveitaan kehittyvät, kun hän oppii valintojen tekemistä. Visuaalinen maailma saatiin kuvailujen avulla ja analyttisen pohdinnan kautta ymmärryksen ja arvioinnin kohteeksi.

*Media ja kuvaviestintä* -sisällössä painottuu kuvan käyttötarkoitusta. Oppilaat huomasivat muistin ja piirroksen rajallisuudet paikan dokumentointiin. Myös tilallisuuden kuvaaminen, jota olin painottanut ohjeistuksessani, oli jäänyt monelta hyödyntämättä. Toisaalta oppilaiden kuvailuissa korostuivat erilaiset henkilökohtaiset painotukset, joita esimerkiksi valokuvaan ikuistettu otos ei välittäisi. Eräs tyttö mainitsi ”*etupihan jossa aina tuulee ja on kylmä. Puut ehkä suojaisi ekologisesti*”. Eräs poika mainitsi muun muassa hänelle itselleen merkittävän kadun asfaltin pinnan laadun, vaikka sillä ei maiseman visuaalisten seikkojen kannalta ollut merkitystä. Hän kirjoitti vertaillen ikkunanäkymänsä näin: ”*Kadun asfaltti on liian karkeeta skeittaamiseen [rullalautailuun] mutta vois siinä olla hiekkakin niinku Leevillä.*”

Opetussuunnitelmissa korostuu kuvataiteen merkitys nuoren positiivisen minäkuvan kehityksen tukena. Tehdessään erilaisia valintoja ja saadessaan palautetta oppilas muodostaa kuvaa omasta

itsestään. Nurmi (1998, 269) mainitsee, että niin kutsuttujen ”minää mairittelevien syyselitysten” käyttäminen sekä myönteisten että kielteisten tapahtumien yhteydessä lisää nuoren myöhempää hyvinvointia. Onnistuminen liitetään omaan itseen, mutta epäonnistuminen selitetään tilanteeseen liittyvillä muilla tekijöillä. Tehtäviä yhteisesti arvioidessamme kuvailujen ja piirrosten eroavaisuuksista sekä niiden syistä oli selvästi nähtävissä edellä mainittu syyselitysten kulku. Lähtökohtaisesti tehtävä oli puolueellinen, koska toiselle oppilaalle kuvailtava ympäristö oli tuttu. Jos oppilaasta tuntui, että toverin piirtämä visualisointi ei vaikuttanut realistiselta, oli syy piirtäjässä ja hänen kyvysään visualisoida tekstiä. Jos taas piirtäjän visualisointi ei vastannut selostusta, oli kirjallinen kuvaus hänen mielestään ollut vajavainen tai liian tulkinnanvarainen. Kummassakin tapauksessa oma tuotos oli ollut oppilaan omasta mielestä hyvä. Olin kirjoittanut muistiinpanoihini havainnoistani näin:

*”Oppilaat tappelivat siitä, kenen vika on, kun kuvat eivät muistukaan toisiaan. Kukaan ei myöntänyt olevansa väärässä. Oppivat ainakin puolustamaan näkemyksiään, jollei muuta iloa hommasta ollut. Yksi oli ”tyhmä”, toinen ”sokea” eikä osannut selittää. Toisaalta itsekritiikki ei ainakaan lisääntynyt. Kun tilanne oli päällä, turha siinä oli silloin selitellä mitään persoonallisista nyanssieroista tai kokemuksen ainutlaatuisuudesta.”*

Kun oppilaat vertailivat piirroksiaan ja kun he keskustelivat erojen ja yhtäläisyyksien syistä, persoonalliset painotukset tulivat selvästi esiin. Vaikka useat kirjalliset kuvailut olivat tarkkoja, piirroksissa oli paljon henkilökohtaisista mielikuvista johtuvia eroavaisuuksia. Toisaalta monissa kuvailuissa oli runsaasti tulkinnanvaraisuuksia, jotka tulivat esille oppilaiden keskusteluissa. Yhdestä kirjallisista kuvailuista puuttuivat lähes kaikki adjektiivit, toisessa selityksessä oli jätetty ilmoittamatta, että *”talot ovat tietysti matalia omakotitaloja”*. Kuvailut ja visualisoinnit havainnollistivat oppilaille ympäristöjen monimuotoisuuden ohessa kirjallisen ja visuaalisen kuvaustavan mahdollisuuksia ja vaikeuksia tiedon välityksessä. Samoin tulokset osoittivat oppilaille asuin ympäristöjen sekä mielikuvien erilaisuutta. Taidelähtöiset hankkeet ovat tekijöidensä persoonallisia tuotoksia. Samankaltaisista lähtökohdista syntyy ainutlaatuista erilaisten oppilaiden kulloinkin merkityksellisinä pitämistä kokemuksista ja havainnoista. Erilaisten toteutusten lopputuloksissa on samankaltaisuuksia, mutta persoonallisina versioina.

Oppilaat kuvailivat ja erittelivät maiseman erilaisia elementtejä. Samalla he pohtivat luonnon- ja kulttuuriympäristön rajauksia. Luonnonelementtien, kuten puiden, pensaiden ja viheralueiden sekä rakennusten lisäksi oppilaat mainitsivat näkyvän maiseman osiksi muun muassa tiestöjä. Yhteen maisemaan liittyi myös vesielementti, Vanajavesi, joka Hämeenlinnassa on avartava ja alueita jakava maisemallinen tekijä. Omaan asuin ympäristöön kuului myös paljon asioita, joita oppilaat eivät pitäneet osana arkkitehtuuria. He mainitsivat lukuisia irrallisia, mutta mielestään ympäristössään visuaalisesti vaikuttavia yksityiskohtia kuten *”parkkipaikan autot ihan ikkunan alla”* ja *”ainaskin 10 postilaatikkoa yhdessä kasassa”*.

Lopuksi pyysin oppilaita kirjoittamaan tehtävän opettamista seikoista, jotka he itse pitivät ympäristön kokemisen ja jäsenyyksen kannalta uusina ja merkittävänä. Lisäksi he mainitsivat asioita, joita he muuttaisivat ikkunastaan näkyvässä maisemassa. Kirjallisissa kuvailuissaan oppilaat olivat yleensä jo arvottaneet positiivisiksi tai negatiivisiksi maisemassa näkyviä elementtejä. Pohdinnoissa korostuivat läsnä olevan tuttuus ja vieraaksi koetun uhat, joiden kohtaamiseen todellisessakin elämässä arkkitehtuurikasvatuksen avulla halutaan antaa välineitä. Eräs omakotitalossa asuva tyttö kirjoitti palautteessaan: *"En kyllä vaihtaisi kerrostaloon asumaan. Ei olisi sen jälkeen omaa rauhaa pihalla. Nyt voin tehdä melkein mitä vaan huvittaa. Niin voi tehdä nyt myös Kassu (siis kissa). Sen muuttaisin, että ikkunan edessä oleva talo olisi joku vaalea, se on nyt tumman vihree eikä yhtään samanlainen kuin muut meidän talon lähellä. Aluksi oma talo tuntui yököttävältä mitä se ei oikeastaan olekaan (joku vaalee ruskea/kellertävä)." Rivitalossa asuva tyttö kuvaili ympäristöään näin: "Naapurit vahtii aina. Oma talo olis kait siitä syystä hyvä? Kerrostalossa naapureita olis alhaalla ja yläpuolellaki!"*



KUVA 1. Kerrostalot ja pulut omassa ja toverin piirroksessa.

Oppilaiden omien lähimaisemien kuvailut osoittavat, että koti lähiympäristöineen edustaa heille tärkeitä asioita, jotka saavat esiin sekä positiivisia että negatiivisia tunteita ja mielikuvia. Oppilaat pystyvät ymmärtämään, jäsentämään ja selittämään ympäristön laatuun vaikuttavia seikkoja. Vaikka kuvailut ovat tulkinnanvaraisia, niihin on valittu subjektiivisesti koettuja tärkeitä asioita. Lisäksi tehtävä osoittaa, että jokaisen oppilaan tapa havaita ja kokea maailmaa on persoonallinen. Myös oppilaiden kyvyissä kuvailla sekä verbaalisesti että visuaalisesti ympäristötekijöitä on eroja. Selostukset olisivat usein jäänet suppeiksi, jos en olisi niiden määrästä ja laadusta oppilaita huomauttanut. Eräs kerrostalossa asuva tyttö kuvaili tarkasti havaintojaan:

*"Näen ikkunasta osin oman parvekkeeni ja puluja, jotka sotkevat sen ulosteillaan. Näen myös vanhan pariskunnan silloin kun he ovat omalla parvekkeellaan polttamassa tupakkaa. Vanhalla äreällä mummolla on kylminä kelinä korvaläppähattu. Parvekkeeltani näkyy myös toisia kerrostaloja ja kattoja. Huoneeni ikkuna on viidennessä kerroksessa keskustassa, jossa ei näy ruohoa. Ikkunastani näkyy myös alhaalle pihaa, joka on todella pieni ja usein siellä on jokin vii-*

*destä veljestäni. Parvekkeella on ollut kerralla ainakin 10 pulua, jotka istuu parvekkeen kaiteella. Parvekkeeni ei näytä kestävältä, sillä se on putkea. Parvekkeella on 2 päällekkäistä valkoista penkkiä ja kurpitsapää, jolla on vihreä piikkitikku ja 2 lyhtyä. Naapurimme parvekkeella on pieni pyöreä pöytä, jonka päällä on musta pyöreä valurautakattila tuhkakuppina. Heillä on myös 2 erilaista tuolia. Kaikkialla on vain harmaata.”*

Vaikka kuvailussa pohdittiin oman ympäristön eettistä ja esteettistä laatua sekä luonnon ja rakennetun ympäristön vuorovaikutusta, piirroksia vertaillaan ympäristönsä kuvaillut oppilas sanoi ”*unohtaneensa aluksi kertoa jouluvalonarusta, joka on kiedottu kaiteeseen ettei pulut istuisi siinä*”.

Oppilaiden maisemaansa kuvailevan ilmaisun lähtökohtina olivat oman ympäristön todellinen maailma, persoonalliset aistihavainnot, muistot sekä mielikuvat ja elämykset. Yhteistä sen sijaan on se, että arkkitehtonisesti erityyppiset miljööt, jotka oppilaat kokivat läheisiksi, miellettiin yleensä kotoiseksi ja miellyttäväksi niiden tuttuuden takia. Kerrostalossa asuva oppilas arvosti muun muassa avaraa näköalaa ja sen myötä luonnonmaisemaa, kun taas pientalossa asuva piti tärkeänä yksityisyyttä ja vapautta. Aistimukseen tuttuudesta vaikuttivat maisematekijöiden lisäksi arkiset esineet ja rakennelmat. Jokin yhteisöllisesti tärkeä rakennus tai rakennelma voi olla sellainen, jota ei omaan elintilaansa, kärjistäen omalle takapihalleen, haluaisi: NIMBY eli ”not in my backyard”. (Bardy, Haapalainen, Isotalo & Korhonen 2007, 70) Eräs oppilas mainitsi, ettei haluaisi asua koulun vieressä, koska ”*ollaan me välillä aika roskaavia ja meluisia*”. Poikkeavat ympäristöelementit miellettiin usein vieraiksi ja mahdollisina muutoksina sellaisiksi, joita ei omaan lähiympäristöön toivottu. Ulkoinen visuaalinen järjestys tutuksi tullessa paikassa ja ympäristössä oli tullut oppilaille merkittäväksi osaksi minuutta havainnoinnin ja muiden kognitiivisten prosessien kautta.

## 12.2 TYYLEJÄ

Koska opetussuunnitelmien tavoitteet ovat taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen osalta laajoja, kokosin tavoitteita oppilaille helpommin hahmotettaviksi, mutta kuitenkin niin, että keskeisiä sisältöjä voitiin yhdistää myöhemmin kokonaisuuksiksi. Tarkastelimme hankalasti hahmottuvia asioita osissa, joissa oli yhteistä sekä arkkitehtuurin että muiden kuvataideopetuksen sisältöjen ja tavoitteiden kanssa. Arkkitehtuuriin ja taiteeseen voi tutustua monesta näkökulmasta. Eräs yleisesti käytetty tapa tutustua niiden monimuotoisuuteen on historia. Arkkitehtuuri, kuten taidekin, on sidoksissa aikaan, paikkaan ja vallitsevaan kulttuuriin. Aikojen kuluessa erilaiset tarpeet, innovaatiot, historialliset tapahtumat ja monet muut seikat ovat vaikuttaneet arkkitehtuurin ja taiteen ilmenemismuotoihin ja vaihtuviin tyyliin.

Taiteelliseen ilmaisuun liittyvät näkemykset voidaan nähdä eräänlaisina maailmankuvina. Näkemykset liittyvät Hailan (1999, 14) mukaan muihin saman ajan aatevirtauksiin. Jotta taiteen ja arkkitehtuurin historiallisia ilmentymiä voisi syvällisesti ymmärtää, on mielestäni tärkeää tuntea erilaisten tyylien takaa tai perustalta löytyviä aatteita ja ideologioita. Mikään aate ei synny tyhjästä. Eri aikoina

ja eri kulttuureissa ovat arkkitehtuurissa painottuneet muun muassa kauniin ja hyödyllisen välinen suhde, sisätilan ja ulkoasun välinen suhde, kokijan suhde rakennukseen sekä rakennusten suhteet ympäröivään luontoon, toisiin rakennuksiin ja kaupunkikuvaan. Painotukset ovat muovanneet ympäristöjä sellaisiksi visuaalisiksi kokonaisuuksiksi, jollaisina me ne tunnemme.

Olin kertonut oppilaille taiteen, arkkitehtuurin ja muotoilun historiasta ja esitellyt alustavasti erilaisia historiallisia tyylejä. Olin muun muassa maininnut, että tyyliuunnat ovat syntyneet vähitellen, ja vasta ajallinen etäisyys on paljastanut suuntauksien tyypillisiä piirteitä. Olin korostanut, että erityisen merkittäviä ovat tiettyinä aikana vallitsevat ja muuttuvat arvot, joita arkkitehtuurinkin erilaiset ilmentymät ja tyyliuunnat heijastelevat. Siksi kulttuuri on pitkälti sitä, mitä nyt ja aikojen kuluessa on arvostettu. Erityisesti taiteessa ja arkkitehtuurissa myös se, mitä ei enää ole, on merkittävää. Kadonnut kulttuuriperintö purettuine rakennuksineen kertoo eri aikoina vallinneista arvoista. Herätin alussa oppilaiden mielenkiinnon, annoin kokonaiskuvan arkkitehtuurin historiallisesta kehityksestä ja liitin arkkitehtuurin historiaa oppilaiden aikaisempiin tietoihin. Yhdistin myös yleisiä tyyliuuntauksia paikalliseen arkkitehtuuriin. Samalla vertailimme arkkitehtuurin ja taiteen tyyliuuntien samankaltaisuuksia.

Peruskoulun arkkitehtuurikasvatuksen eräänä tavoitteena on se, että oppilas oppii tuntemaan suomalaista rakennusperinnettä, oman kotipaikkakuntansa tärkeitä rakennuksia tyylipiirteineen ja perinteineen, luonnonympäristöjä ja arkkitehtuuria sekä erilaisten ympäristöjen vuorovaikutusten tarkastelua ja muutosten tunnistamista (Opetushallitus 2004, 238—239). Oppilaat tutustuivat arkkitehtuuriin, taiteeseen ja muotoiluun todellisessa kulttuuriympäristössä, Hämeenlinnan keskustassa ja sen toriympäristössä. Torille on koulustamme matkaa noin puolitoista kilometriä. Samalla kerroin paikallisarkkitehtuurista, joka on Hämeenlinnassa ajallisesti ja tyyllisesti monipuolista. Hämeenlinnan kaupunki tarjoaa opetustoimen kulttuuriohjelman (Viherluoto 2003, 21) mukaan virikkeellisen fyysisen oppimisympäristön. Kaupungissa on runsaasti merkkejä historian kerrostumista. Kaupunkirakenteessa on paljon kulttuurisia merkityksiä, viestejä ja kertomuksia ihmisen elämästä eri vuosisadoilta.

Oppilaat kiersivät ohjatusti kaupunkikeskustassa ja dokumentoivat ryhmittäin valokuvaamalla eri tyyliuuntia edustavia rakennuksia. Apuna heillä oli kartta ja lyhyitä kuvauksia kulttuurihistoriallisesti merkittävistä hämeenlinnalaisista rakennuksista. Tiedot perustuivat Putkosen ja Ivarsin (2003) kirjaan *Kyliä ja kortteleita. Hämeenlinnan ja Hattulan rakennuskulttuuriselvitys*. Toriympäristöön tutustuminen oli tehtävä, jossa oli piirteitä sekä perinteisestä että tutkivasta oppimisestä. Oppilaille ennestään tuntemattomien asiakokonaisuuksien yhteydessä yksinkertaisempien faktakysymysten esittäminen, kuten mitä ja milloin, vaikutti olevan mielekäästä alussa ohjaamaan oppilaiden ajattelua taiteen, arkkitehtuurin ja muotoilun historiallisiin ilmiöihin. Toisaalta kaupunkikeskustaan tutustumisen tarkoitus oli saada oppilaat tunnistamaan arkkitehtonisia piirteitä oikeassa miljöössä ja samalla miettimään esimerkiksi ympäristöön kohdistuneita muutoksia ja niiden syitä.

Aiemmin eräs oppilas oli internetin Wikipedia-sivustoilta etsinyt arkkitehtuurille määritelmää. Määritelmän mukaan *"Pienimuotoisimmillaan arkkitehtuuri voi olla ovenkahvan yksityiskohdan muotoilemista; toisaalta se voi käsittää myös kokonaisen maiseman tai kaupungin suunnittelun"*. Olin ajatellut liittää tyylejä käsittelevään tehtävään jonkin detaljin, joka olisi tyyllille ominainen. Arkkitehtuurin määritelmän innoittamana oppilaat ehdottivat dokumentoitavan rakennuksen vedintä, *"ovenkahvaa"*, tyylin edustajaksi. Jos vedin jossain vaiheessa on vaihdettu uudempaan, kuten vuonna 1798 valmistuneen kirkon kohdalla on tapahtunut, sekin on osa rakennuksen historiaa. Oppilaiden mielestä oven vedin oli ensimmäinen kosketus rakennukseen ja lisäksi erityinen osa ovea siirryttäessä ulkotilasta sisälle. Vedin-teemaa hyödynnettiin vielä myöhemmin arkkitehtuurin ja muotoilun integroinnin kohteena.

Arkkitehtuurin historiallisen rajauksen ja lähestymistavan tarkoituksena oli saada oppilaat hahmotaman eri aikakausien ihmisten toimintaa ja sen taustalla olevaa ajattelua sekä ymmärtämään arkkitehtuurin heijastelevan eri aikakausien ihanteita ja ideologioita. Samalla tarkoituksena oli tutustua Hämeenlinnan paikalliseen arkkitehtuuriin, julkiseen taiteeseen sekä muotoiluun. Oppilaiden tehtävänä oli ryhmissä perehtyä yhteen tyyliisuuntaan ja tehdä lopuksi kuvakooste, jossa tyyli-suunnan ominaispiirteitä ja taustalla olleita ideologioita esitettäisiin kuvin ja tekstein. Tehtävässä yhdistyi arkkitehtuurikasvatukseen muun muassa kuvailmaisua, taiteen historiaa, graafista suunnittelua sekä tietoverkkojen hyödyntämistä. Koosteessa tuli olla esimerkkejä myös paikallisesta tyyli-suunnan rakennuksesta sekä mainintoja tuolloin suunnitteleista arkkitehteistä. Koosteissa piti olla esimerkkejä myös aikakauden taiteesta, taiteilijoista ja mahdollisesti muotoilijoista sekä heidän tuotoksistaan.

*Ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu* -sisällössä painotetaan, että oppilas pystyy orientoitumaan arkkitehtuuriin ja muotoilun maailmaan. Kulttuuriympäristön jäsentämisessä lähtökohtia ovat muun muassa arkkitehtuurin tyylien ja rakennusperinnön ymmärrys. (Opetushallitus 2004, 239—240) Siihen kuuluu myös ajallisten ja kulttuuristen asiayhteyksien luomista. Kulttuurisella osaamisella tarkoitetaan lisäksi, että oppilaalle muodostuu käsitys omasta kulttuuristaan suhteessa muihin. Tämä vahvistaa identiteettiä, mutta samalla oppilaassa toivotaan kehittyvän myös suvaitsevuutta ja ymmärrystä erilaisia kulttuureja ja niiden taustoja kohtaan. Opetussuunnitelmissa rohkaistaan käyttämään koulua ja sen ulkopuolisia alueita monipuolisesti opetuksessa. Lisäksi Hämeenlinnan kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa paikallista kulttuuria ja historiaa painotetaan useassa kohdassa. Tavoitteena on laajentaa oppimisympäristöjä koskemaan koko Hämeenlinnan kaupunkia.

Hämeenlinna on yksi Suomen vanhimpia sisämaakaupunkeja, jossa on jäljellä runsaasti historiallisia kerrostumia sekä esimerkkejä yhteiskunnan muutosten arkkitehtonisista seurauksista. Torilla oppilaat näkivät omakohtaisesti arkkitehtuuria aina 1700-luvulta nykyaikaan. Lisäksi tiiviissä ruutukaavakeskustassa, jonka historialliset lähtökohdat ovat vuosisatoja vanhoja, on rakennustyylien ilmentymiä uusklassismista nykyaikaan. Julkista taidetta keskustassa oli erilaisilta historiallisilta

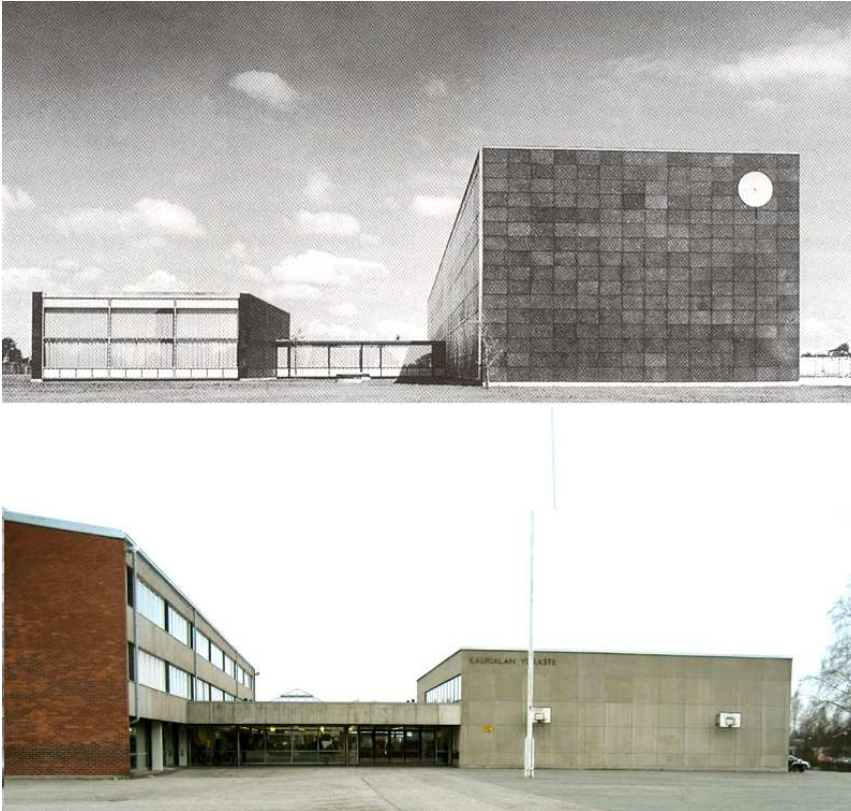
aikakausilta, mutta muotoilun kannalta keskustaympäristö oli ajallisesti virikkeettömämpi, koska esimerkiksi valaisimia ja kadunkalusteita oli vain muutamalta lähivuosisikymmeneltä.

Keskusteluissa oppilaiden kanssa huomasin, että torin rakennusten aiemmat käyttötarkoitukset olivat heille vieraita. He eivät olleet juuri talojen historiaa tietoisesti miettineet. Arkkitehtuuriin tutustuminen on usein pintapuolista, myös sananmukaisesti, koska luonteeltaan yksityisten rakennusten sisätiloihin pääse harvoin tutustumaan. Mekin tyydyimme tarkasteleman kaupunkikeskustan tiloja ja rakennuksia ulkoa päin. Pohdimme muun muassa rakennusten ja torin mittakaavaa sekä aukoiden kaupunkikuvallista merkitystä. Oppilaat pitivät rakennusten korkeutta yleensä suhteessa torin laajuuteen sopivana mutta enemmistö oppilaista koki torin liian avaraksi. Toriaukio oli oppilaille tuttu tilallisesti erottuvana keskustan kiintopisteenä, mutta paikkana toria pidettiin funktioltaan vanhentuneena ”*mummojen paikkana*” ja varsinkin kylmällä säällä epämiellyttävänä.

Vertailun vuoksi kävelykatu Reska oli kaikkien oppilaiden mielestä tilallisesti toria miellyttävämpi suojaisuutensa takia. Myös Reskan liikkeet olivat oppilaille melko tuttuja. Tieto on usein henkilökohtaista, kokemuksellista, arvolutautunutta ja omiin elämäntarinoihin liittyvää. Ikänsä takia oppilaat eivät ole henkilökohtaisesti juuri kokeneet keskustan fyysisiä muutoksia. Eräs oppilas tosin mainitsi muistavansa nuorten suosiossa olleen Europehouse-liikkeen muuton pois kaupungista. Jos oppilas käsittelee jotain asiaa tunteella ja kokemuksella, jää hänelle kokonais käsitys, joka ei ole ulkoa opittu eikä ulkoa opittavissa. Oppilaiden omaan elämämaailmaan liittynyt esimerkki auttoi herättämään heidän mielenkiintonsa ympäristön muutoksille. Vaikka arkkitehtonisesti tai kulttuurihistoriallisesti tapahtuma on mitätön, auttoi omakohtaisesti koettu liikkeen menetys mielestäni oppilaita ymmärtämään laajemmin ympäristössä tapahtuvia muutoksia, joiden syyt liittyvät moniin yhteiskunnallisiin seikkoihin. Samassa yhteydessä pohdimme vanhojen rakennusten säilymistä jälkipolville uuden käyttötarkoituksen löytymisen avulla muuttuvassa yhteiskunnassa. Oppilaiden mielestä muutos voi olla hyvä tai huono jokaisen oman mielenkiinnon ja elämäntilanteen mukaan, ja siksi suurin osa oppilaista piti hyvänä yhteiskunnan ohjausta, joka ehkäisee itsekkyyttä ja mielivaltaa.

Oppilaiden eri lähteistä saadun tiedon yhdistely ja löytyminen sattumalta toi lisäymmärrystä arkkitehtuurin ja taiteen tyyleihin. Esimerkkinä aiemmilta vuosilta mainitsin koulumme ja erään oppilaan sattumalta huomaaman kuvan Arne Jacobsenin suunnittelema ja vuosina 1954–56 valmistuneesta Rødovren kunnantalosta Kööpenhaminan lähellä (Tietz 2000, 62). Rakennuksessa on paljon samoja arkkitehtonisia piirteitä kuin omassa koulussamme.





**KUVA 2. Rødovren kunnantalo Kööpenhaminan lähellä ja Kaurialan koulu. Pohjoismaisen modernismin samankaltaisuutta.**

Tällaisten sattumien kautta oppilaat havaitsivat, että yleisestikin arkkitehtoniset ja taiteelliset esikuvat ovat tulleet meille usein muualta. Esimerkiksi säätyläisten, kirkon tai hallitsijoiden vaikutuksesta rahvas on vähitellen omaksunut ja muuttanut niitä omiin tarpeisiinsa sekä käytettävissä oleviin rakennusmateriaaleihin ja -tekniikoihin sopiviksi. Oppilaista oli hankalaa löytää tyyleille aatteellisia tai muita perusteluja. Oppilaat vertasivat tyylejä heille tutumpaan muotiin ja näkivät niissä ja niiden kehittämisessä yhtäläisyyksiä. *"Onhan muotikin toisten matkimista"*, arveli eräs oppilas syitä tyylien omaksumiselle ja niiden muuttumista paikallisiin oloihin soveltuviksi. Tyylien esikuviin sekä muotiin liittyvät havainnot osoittivat, että oppilaiden omia ennalta odottamattomia oivalluksia voi syntyä yhteisöllisen tiedonetsinnän ohessa.

Erilaiset pukeutumisen suuntauksiset ja trendit kuuluvat visuaalisen kulttuurin erityispiirteisiin ja ovat oppilaiden elämismailmaa lähellä. Vaikka vaatesuunnittelua ei opetussuunnittelussa varsinaisesti mainita kuvataiteeseen kuuluvana sisältönä, pidän sitä itse opetuksen kannalta tärkeänä luovana oivalluksena. Läheiseksi koetun muodin avulla oppilaiden oli helpompi ymmärtää arkkitehtuurin ja taiteen tyylejä ja he löysivät niistä yhteisiä piirteitä. *"Alasti syntyneenä eläimenä"* ihminen tarvitsee suojaa lämpimältä, kylmältä, sateelta, lumelta ja auringolta (Lehnert 2000, 5). Oppilaat päättelivät, että sekä arkkitehtuurin että pukeutumisen ensisijainen funktio on alun perin ollut suojan antaminen ja siten perustarpeiden tyydyttäminen. Mutta kuten arkkitehtuuriin ja taiteeseen, oppilaiden mielestä pukeutumiseen ja vaatteisiin liittyy esteettinen, eettinen ja erityisesti sosiaalinen näkökulma. Tyyli hahmotetaan yhteisölliseksi ilmiöksi. Nuorten suhde omaan tyyliin tai vaatteen merkkiin on usein



kiintymyksen ja tunteen täyttämää pikemmin kuin järkisyin perusteltua. Vaatteiden tehtävä on ilmeisesti aina ollut myös koristaa ihmisiä ja erottaa heidät toisistaan ja eri yhteiskuntaryhmistä. Muoti sai Lehnertin (2000, 6) mukaan alkunsa hetkellä, jolloin hienosti pukeutuminen ja koristautuminen tai uusien vaatteiden tuoma ilo ohitti pelkän asiallisen tarkoituksenmukaisuuden. Oppilaat oivalsivat, että muoti arkkitehtuurin ja taiteen tapaan antaa ihmisille mahdollisuuden toteuttaa ristiriitaisen sosiaalisen tavoitteen, eli olla ainutlaatuinen oma itsensä ja erilainen kuin muut mutta samalla osoittaa kuuluvansa johonkin ryhmään samankaltaisuudella.

Kuvataiteeseen sekä erityisesti muotiin ja mainonnan kuvamaailmaan verrattuna oppilaat pitivät arkkitehtuuria pysyvänä, hitaasti muuttavana korkeakulttuurina ja siksi tyyliuuntien ja rakennustaidvirtausten arvokkaana ilmentymänä. Menneiden aikakausien ihanteet jäivät rakennuksina ja ympäristöinä nykyaikaan, vaikka esteettiset tai ideologiset mieltymykset muuttuvat ja saavat uusia ilmentymiä. Muutosten hitaus oli erään oppilaan mielestä myös syy arkkitehtuurin ”*värittömyydelle*”, koska muodissa värit vaihtuvat nopeasti: ”*Taloja ei kannata maalata liian usein*”. Oppilaiden mielestä arkkitehtuurissa puhutaan erityisesti sen pysyvyyden takia arvokkaasti tyyliuunnista eikä pukeutumiseen liittyvistä oikullisista, turhamaisiksi leimatuista ja pinnallisina pidetyistä trendeistä tai muodista. Suurin osa oppilaista piti muotia taiteena. He perustelivat väitettään persoonallisuudella, luovuudella ja esteettisyydellä.

Aidosta ympäristöstä löytyneet esimerkit koettiin arkkitehtuurin ja sen erilaisten tyylipiirteiden oppimisen kannalta mielenkiintoisemmiksi kuin muista lähteistä hankittu tieto. Kaupunkiympäristön oppilaat mielsivät varauksellisesti identiteettiä ja yhteisöllisyyttä vahvistavaksi. Silti keskustan fyysinen muuttuminen ei olisi huono asia, jos muutos olisi esimerkiksi virikkeellinen nuorten kannalta. Toriympäristön rakennusten kulttuurihistoriallinen arvo esimerkiksi modernismin aatteiden ilmentäjinä oli yleisesti oppilaille sivuseikka. Suurin osa oppilaista tunsikin erityisesti modernit rakennukset vieraisiksi ja jopa vastenmielisiksi ”*raidallisiksi laatikoiksi*”, kuten yksi oppilas niitä kutsui. Mahdollisen uudisrakennuksen ulkonäkö oli useimpien oppilaiden mielestä toissijaista, mikäli uudisrakennuksen käyttötarkoitus ja sisätilat olisivat mielenkiintoiset. Mielestäni aitoon ympäristöön tutustumisen avulla oppilaat pystyivät jäsentämään historiallista kaupunkikeskustaa, sen ajallisia piirteitä ja muutoksia. Samalla rakennusten historiallinen merkitys saattaa myöhemmin uuden tiedon avulla hahmotua oppilaille helpommin. Nyt heidän oli itselleen läheisen muodin kautta vaivattomampaa jäsentää arkkitehtuurin tyylejä.

Kaupunkikeskusta osoittautui oppilaille fyysisenä paikkana virikkeelliseksi, ajattelua aktivoivaksi ja tutuksi mutta kulttuurihistoriallisesti lähes tuntemattomaksi. Oppilaiden aiemmat tiedot Hämeenlinnan arkkitehtuuriin vaikuttaneista historiallisista tapahtumista olivat vähäiset. Samoin kohtaamiensa julkisten veistosten historialliset taustat ja tekijät olivat heille tuntemattomia. Vaikka historialliset tapahtumat eivät oppilaille olleet ennestään tuttuja, todelliseen rakennettuun ympäristöön tutustumisen kautta oppilaille havainnollistui rakennusten mittakaava, paikallista historiaa sekä rakennetun ympäristön ajallinen ja moni-ilmeinen kerroksellisuus. Toria rajaavat tylsiksi mielletyt modernit rakennukset auttoivat ymmärtämään yhteiskunnan muutosilmiöitä ja nopeasti muuttuvia olosuhteita

sekä arvostuksia. Oppilaiden ymmärrys esimerkiksi rakentamisen tehokkuuden taloudellisesta merkityksestä oli ennestään lähes olematonta. Kirkko erottui oppilaiden mielestä muotonsa takia positiivisesti ja oli omaperäinen, koska suurin osa ympäröivistä rakennuksista oli massoitteeltaan *”liian laatikoita”*.

Kuvallisten koosteiden avulla oppilaat visualisoivat ymmärrystään tyyleistä sekä harjoittelivat *Media ja kuvaviestintä* -sisällössä mainittuja graafisen suunnittelun taitoja. Kuvakoosteiden tehtävä oli ajatusten visualisoinnin selkeyttäminen ja tiedon välittäminen muille. Typografiassa eli kuvakoosteen ulkoasun kokonaissuunnittelussa piti huomioida kuvien ja tekstien selkeys. Kuvakoosteita tehdessään oppilaat käyttivät tietolähteinä koulun kirjastossa ja kuvataideluokassa olevaa kirjallisuutta sekä internetiä. Kirjojen tekstit kuvineen auttoivat oppilaita tulkitsemaan, jäsentämään ja ymmärtämään omia havaintojaan ja kokemuksiaan käsitteellisellä tasolla. Oppikirja tai internetistä etsitty lyhyt kuvaus asiasta toimi ilmiöiden yleistäjänä. Oppikirjojen etuna on se, että ne on kirjoitettu juuri tietyn ikäisiä oppilaita ajatellen. Siksi kirjojen teksti on helposti oppilaiden ymmärrettävissä. Muissa teoksissa ja osassa internetsivustoja on tavallisesti esitetty asioita laajempiin kokonaisuuksiin liittyvinä ja siten vaikeammin hahmotettavina. Tehtäväni oli arvioida sopivia lähteitä ja auttaa oppilaita etsimään tietoa opetuksen tueksi. Jotta oppilaiden keräämä tieto ei olisi jäänyt pinnalliseksi ilmiön kuvailuksi, korostin oppilaille, että heidän tuli etsiä tietoa myös tyyliuunnan taustalla vaikuttaneista syistä, arvoista ja ideologioista. Ne osoittautuivat oppilaille vaikeiksi löytää ja hahmottaa.

Kaksiulotteiseen kuvataiteeseen on luontevaa tutustua kirjallisten ja sähköisten lähteiden avulla. Samat lähteet korostavat arkkitehtonisia pinnan visuaalisia ominaisuuksia. Arkkitehtuuria käsittelevät teokset tai internetsivustot esittelevät historiallisia tyyliuuntia usein yksipuolisesti julkisivujen kautta. Samoin pintaan liittyvät arkkitehtoniset piirteet ovat kulttuuriympäristössä juuri niitä piirteitä, joiden perusteella eri tyylejä ja aikakausia yleensä tunnistetaan. Julkisten rakennusten sisätiloihin pääsee tavallisesti tutustumaan, mutta käytännössä lukuiset rakennukset ilmenevät vain ulkoisen olemuksen kautta. Vaikka historiaa käsittelevässä tehtävässä arkkitehtuuri nähtiin osin pinnallisesti, oppilaille syntyi käsitys arkkitehtuurin kulttuurisidonnaisuudesta. Ideologiat jäivät oppilaille vieraiksi. Silti he ymmärsivät, että aikaan ja paikkaan kuuluvana kulttuurin ilmentymänä arkkitehtuuri näyttäytyy visuaalisesti moni-ilmeisenä. Läheisyyttä tyyliihin toivat rakennukset, joihin oppilaat olivat tutustuneet ja joita he olivat dokumentoineet.

Tiedon löytäminen osoittautui oppilaille haasteelliseksi. Usein tyylien taustalla olevia aatteita ei kirjoissa tai internetissä selkeästi kerrota. Tiedot rajoittuvat usein tyylipiirteiden kuvailuihin muutoksissa. Muutoksen taustalla olevaa aatetta, ihannetta tai tyyliin vaikuttaneita arvoja ei tavallisesti esitetä selkeästi. Esimerkiksi *Kuvan tekijä* -kirjassa (Suvanto, Töyssy, Vartiainen & Viitanen 2004, 188), joka on tarkoitettu yläkoulun kuvataiteen oppikirjaksi, on otsikko *”Omaa ja lainattua”*.

# MODERNISMI



Antti Nurmesniemi

**Modernismin mukaan kaikki se mikä on uutta, on hyvää ja kaunista.**

## Sam Vanni

Sam Vanni (alun perin Samuel Besprosvanni, 6. heinäkuuta 1908 Viipuri – 20. lokakuuta 1992 Helsinki) oli suomalainen taidemaalari, jota pidetään suomalaisen abstraktin taiteen uranuurtajana.

Oleellisinta Vannin töissä on maalauksen rakenne, puhtaat värit, liikkeen, viivan sekä rajoitetun muodon käyttö ilmaisuvoimana. Kun Vannilta kysyttiin mitä hänen abstraktit työnsä esittävät, hän vastasi, etteivät ne mitään esitä, ne "ilmaisevat". Jokainen kokee ja näkee teoksissa erilaisia asioita.

Modernismi on sarja eri taiteenalojen uudista, johon kuuluu monia 1900-luvun alkupuolella alkaneita suuntauksia kuvataiteessa, arkkitehtuurissa, muotoilussa, musiikissa, kirjallisuudessa, tanssissa ja teatterissa. Modernistiset suuntaukset kapinoivat 1800-luvun lopun akateemisia vanhanaikaisuutta vastaan.



Ruber 1954



## Viljo Revell

Tyyliin kuuluu horisontalismi, joka syntyy siitä, että liioitellun raskaat muodot tuodaan näytteille kun taas kantavat muodot jätetään julkisivun taakse piiloon.

Viljo Revellin tunnetuin luomus on Toronton kaupungintalo 1959-65. Sen hän sai tehtäväkseen kilpailussa, johon otti osaa yli 500 arkkitehtiä eri puolilta maailmaa.

Muita hänen töitään ovat Vaasan keskuskortteli, Kansallis-Osake-Pankin konttorirakennus Lahdessa, Hyvon Kudeneuletehdas Hangossa, Kaartin Kasarmi Helsingissä ja Vatikan Siunauskappeli Tampereella.



Viljo Revell



Aalto on tärkeä nimen myös muotoilun historiassa. Itse asiassa Aalto saavutti Euroopassa ensin mainetta huonekalumuotoilijana, ja vasta sitten arkkitehtina. Kalustemuotoilu loikin perustan monelle hänen arkkitehtoniselle idealleen.

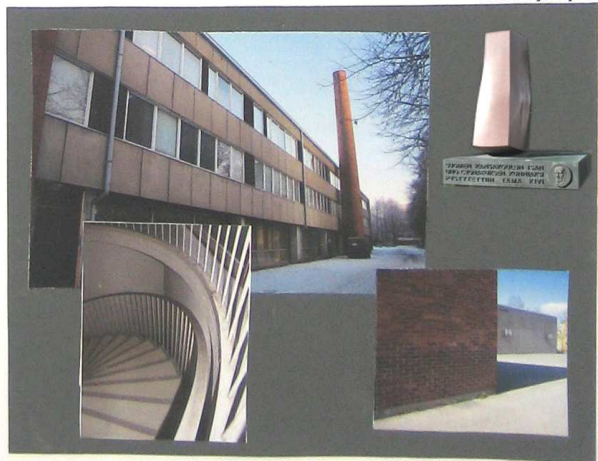


Alvar Aalto 3.2.1898 – 11.5.1976



Viljo Didrichsen rakennettiin vuosina 1958-59 arkkitehti Viljo Revellin (1910-1964) laatimien piirustusten mukaan ja kuusi vuotta myöhemmin siihen lisättiin siipirakennus taidekokoelmia varten.

Kasvun kivi  
1965 Harry Kivijärvi



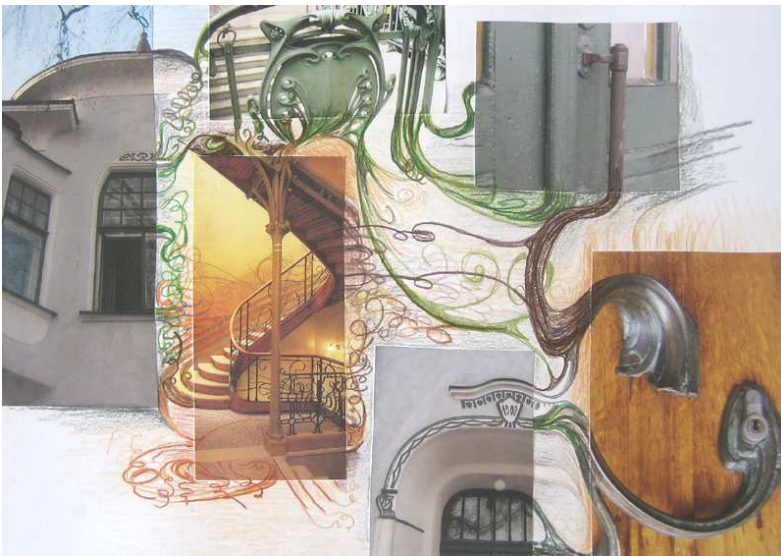
Kaurialan koulu 1959 - 1965

Arkkitehti Viljo Revell voitti koulun suunnittelusta julistetun kilpailun vuonna 1956. Koulu valmistui kolmen rakennusvaiheen jälkeen 1965. Koulussamme on päärakennus, jossa suurin osa luokkatiloista Aulan kautta on kulkuyhteys juhla- ja liikuntasaliin. Erillisessä matalassa rakennuksessa sijaitsevat erikoisluokat.

**KUVA 3. Kuvakooste modernismista: "Laatikat ja pyöreys kuuluvat näköjään modernismiin."**

Kyseisessä kohdassa käsitellään suomalaista arkkitehtuurihistoriaa sekä tyyllisiä muutoksia mutta niiden syitä ei mainita. Muotia oppilaat pitivät tyyllille läheisenä ja sen kautta he ymmärsivät tyylien tarkoitusten ohella myös rakennusten sopivuutta ympäristöönsä. Noro (1991, 38) mainitsee, että vallitsevaan muotiin tukeutumalla ”nuori ei erottautumisen kaipuussa erehdy horjahtamaan rajan väärälle puolelle, omituisuuteen ja yksinäisyyteen”. Oppilaiden mielestä arkkitehtonisilla tyyleillä saattaa olla samankaltaisia tarkoituksia.

Eräs tutkivan sekä ongelmalähtöisen oppimisen onnistumisen kriteeri on se, pystyvätkö oppilaat muuttamaan puutteellisia intuitiivisia käsityksiään. Muutos arkkitehtuuriin ja taiteen tyylien ymmärtämiseksi olisi vaatinut enemmän kulttuurin muutoksia selittävien tiedonalojen, kuten aate- ja kulttuurihistorian tietojen sisäistämistä. Monimutkaisten selitysten luominen olisi edellyttänyt oppilailta laajaa tiedonetsintää ymmärryksen tueksi. Oppilaat kopioivat ja omaksuvat yleensä löytämänsä tiedon, jolla ei paljoa ollut vaikutusta heidän ajatteluunsa kokonaisuutena. Tämä näkyi erilaisina summittaisina ja virheellisinä käsityksinä vielä selventävän tiedon löydyttyäkin, kuten erään oppilaan kommentti osoittaa: *”Uudempien rakennusten arkkitehdit on huonoja, koska rakennukset on rumia laatikoita.”*



**KUVA 4. Romanttisia kasviaiheita arkkitehtuurissa meillä ja muualla piirroksen avulla tutkittuna.**

Kuvakoosteiden avulla oppilaat huomasivat yhteyksiä taiteen, arkkitehtuuriin ja muotoilun eri aikakausien muotokielissä ja ajallisissa muutoksissa. Koosteiden perusteella tehdyt päätelmät olivat suppeita yleistyksiä, mutta eri tyyliuuntien tyypilliset piirteet niiden avulla erottuivat hyvin. Eräs ryhmä oli kansallisromantiikkaan ja sen ulkomaalaisten muunnosten jugendin ja art nouveaun piirteitä miettessään yhdistänyt valokuvia piirroksin ja siten pohtineet

piirteiden tyypillisyyttä (LIITE 3). Heidän mielestään tyyllissä korostuvat *”kiehkurat ja muut hienot kuviot”*, jotka he yhdistivät luontoon. Tyylipiirteitä he vertailivat piirroksen perusteella näin: *”Hortan hotellin [Tassel] ovenkahva oli paljon upeampi kuin mikä me löydettiin kaljatehtailijan [Schmausserin] talosta. Se oli pieni pettymys. Olihan se talo muutenkin vaatimattomampi vaikka hieno olikin. Pariisin metropysäkit oli samantapasta väriä ja olisi voineet olla ihan hyvin huvilasta otettuja.”* Luonto nähtiin myös tyylin muunnosten kansainvälisesti yhdistävänä teemana.

Arkkitehtuurin ymmärtämisen kannalta tyyleistä tehtyjä kuvakoosteita merkityksellisempänä pidin yhteistä tutustumista aitoihin ympäristöihin. Koosteisiin haettiin tietoa aikakausien arkkitehtuurista, taiteesta ja muotoilusta, mutta tiedon muuttuminen ymmärrykseksi jäi monelta oppilaalta puutteelliseksi ja vain kuvien sekä lyhyiden tekstien välittämäksi informaatioksi. Kaupunkikeskustassa tutustuimme myös neljään julkiseen veistokseen ja vertailimme niiden sijaintia sekä ilmaisussa käytettyjä keinoja ja tyylejä sekä sanomaa, mutta oppilaiden ihmettelyistä tuli esiin eniten uusia kysymyksiä arkkitehtuurista.

### 12.3 KOULUN LÄHIYMPÄRISTÖ

Ympäristön monipuolista visuaalista maailmaa voidaan käyttää virikkeellisenä oppimisympäristönä. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto. Siihen kuuluvat luonnollisesti myös koulun luokkahuoneet, rakennukset ja tilat, jotka tulevat oppilaille vähitellen tutuiksi. Valitsin kouluamme ympäröivän alueen, Kaurialan kaupunginosan, arkkitehtuurikasvatuksen oppimisympäristöksi sen ajallisten kerrostumien ja kaupunkikuvallisen monipuolisuuden takia. Myös oppituntien ajankäytön tehokkuus on syy koulun lähellä olevan kohteen valintaan. Kuvataideopetuksen *Ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu* -sisältöön kuuluu erilaisten ympäristöjen tarkastelu (Opetushallitus 2004, 239). Kaurialan aluetta tutkimalla oppilaiden oli tarkoitus pohtia koulua laajemman ympäristön osatekijöitä ja siten oppia tulkitsemaan ympäristön arkkitehtonista kieltä. Erityiseksi pohdittavaksi teemaksi nousi arkkitehtuuriin liittyvä peruskysymys, joka oli monessa yhteydessä askarruttanut oppilaita: *"Miten määritellään rakennuksen sopivuus ympäristöönsä?"* Siihen vastaamalla usein pyritään perustelemaan, ennakoimaan tai vastustaman ympäristön muutoksia, joita muun muassa maankäyttö- ja rakennuslaissa (MRL 1999, 12 §) mainitaan. Siten kysymys oli myös arkkitehtuurin kansalaiskasvatuksen kannalta perusteltu.

Perinteisesti koulun oppimisympäristö on tulkittu suppeasti luokkatyöskentelyksi. Koulun maailma on Vuorikosken (2006, 132) mielestä eräänlainen keinotodellisuus. Sen oppimisympäristö on rakennettu menneen maailman tarpeiden ja yhteiskunnallisten näkemysten pohjalle. Oppilaat säilö-  
tään Vuorikosken mukaan pitkiksi ajoiksi luokkahuoneisiin, joissa "heidän päähänsä pyritään kaatamaan tietoa ja muovaamaan heidän käyttäytymistään oikeanlaiseksi". Yhteiskunnassa tarvittavia ja arkkitehtuurikasvatuksella annettavia tietoja ja taitoja voitaisiin mielestäni opiskella enemmän aidoissa ympäristöissä. Koulun avautuminen ympäröivään maailmaan olisi Säljön (2001, 56) mielestä keino ratkoa ristiriitoja koulun ja nykyajan tarpeiden välillä. Hänestä nykymaailma edellyttää oppilailta muunlaisia valmiuksia kuin mitä koulu toimintatavoillaan kykenee tarjoaman.

Oppilaat olivat kotoisia maisemiaan kuvaillessaan havainneet, että ympäristöä ja sen viihtyisyyttä voidaan subjektiivisesti arvottaa muun muassa ulkoisen esteettisyyden ja rakennusten funktion perusteella. Ympäristöllä voi näiden ominaisuuksien lisäksi olla merkitystä tyyppillisenä tai harvinaisena oman aikakautensa, tyyliuuntansa tai ideologiansa edustajana. Tällaisen arvokkaan arkkiteh-

tuurin määrittelyn mukaan esteettisyyteen, toimintaan tai kestävyys-tyteen liittyvät arvot voivat siten olla toissijaisia. Lisäksi arkkitehtuuriin voi liittyä muita kulttuurihistoriallisia arvoja, jotka rakentuvat esimerkiksi merkittävistä tapahtumista tai ihmisistä. Kaikki seikat muovaavat paikkoja ja niiden välittämiä mielikuvia. Ajatuksena paikan henki, *genius loci*, on peräisin antiikin roomalaisilta. He uskoivat, että kaikella olevalla on oma varjeleva henkensä. Henki antoi elämän paikoille. Paikan henki voidaan ymmärtää nykyisin elämyksellisenä tunteena, joka jostain paikasta jää. Vaikka henkeä ei voi varsinaisesti nähdä, sen voi tiedostaa ja tuntea. Tämä on Carlsonin (1994, 112–14) mukaan helpompaa, jos omat juuret ovat kyseisessä tai samantyyppisissä paikoissa. Samalla tavalla kuin puhutaan henkilökemiasta ihmisten välillä, voisi hänen mielestään puhua kemiasta ihmisten ja paikan välillä. Kun herkistää itsensä paikalle ja pyrkii olemaan yhtä sen kanssa, voi aistia sen arvon. Tämä vaatii Carlsonin mielestä ympäristön ajallisen jatkuvuuden tiedostamista ja sen suhteuttamista sekä itseensä että muihin ihmisiin. Jotta paikan hengen voisi aistia ja kokea, on mielestäni tutustuttava ja samaistuttava ympäristöön ennakkoluulottomasti ja monipuolisesti.

Ympäristö voi ensivaikutelmaltaan hämmentää tai ihastuttaa. Jotta ymmärtäisimme tuntemustemme syitä, tarvitsemme kokemuksen tueksi tietoa rakennetusta ympäristöstä. Sen takia oppilaat tutustuivat ennen koulun lähiympäristöön jalkautumista kirjallisuudesta kerätyn aineiston avulla koulumme ympäröivän alueen, Kaurialan kaupunginosan, historiaan ja erityispiirteisiin. Kaurialan kaupunkikuva on yleispiirteiltään omaleimainen. Kaupunginosan säteittäinen kaavaratkaisu on ensimmäinen laatuaan Hämeenlinnassa. Alue on rakentunut pääosin Elias Kaalamon vuonna 1938 laatiman asemakaavan mukaan. Seutu on Hämeenlinnan laajimpia yhtenäiseen suunnitteluun perustuvia moderneja 1940–60 -lukujen asuntoalueita. Alueeseen on erikoisuutena liittynyt muun muassa lamellikerrostalojen rajaama laaja lasten liikennepuisto, jonka jäljet on yhä havaittavissa alueen keskeisen korttelin pihastutuksina. (Putkonen, Kaunisharju & Seppänen 2003, 48)

Oppilaiden kesken puhuimme ”jalkautumisesta” arkkitehtuuriin sekaan. Samankaltaiselle arkkitehtuuriin paikan päällä tutustumiselle ja arvioinnille on myös muita nimityksiä, kuten arviointiretki, ohjattu kävelyretki, kyläkävely ja gätur (Hänninen 2007, 75). Gätur on alun perin tanskalainen termi kävelyretkelle. Ruotsissa sana on vakiintunut tarkoittamaan kävelykierrosta, jonka osallistujat havainnoivat ja arvioivat valittua aluetta. Toimintamalli on yleistynyt ympäristökasvatuksen ja ympäristön tutkimuksen menetelmäksi. Ohjatun kävelyretken perusajatus on mennä ryhmänä paikan päälle ja arvioida arkkitehtuuria systemaattisesti jostain valitusta näkökulmasta. Tavoitteena on arkkitehtuuriin tutustumisen lisäksi muun muassa se, että osallistujien valmiudet yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen karttuvat.

Ympäristö ei muotoudu itsestään. Se on monien tekijöiden ja kompromissien historiallinen tulos. Utopioissa suunnitellaan ihanneyhteiskuntia ja -yhdyskuntia, mutta käytännön elämässä voidaan päästä vain lähelle haaveita. Kuvataiteen opetuksessa eräänä tavoitteena on, että oppilaat hyödynnäisivät työskentelyssään sähköisiä viestimiä (Opetushallitus 2004, 238). Tarkastellessaan Google Map –internetsivuston karttoja ja satelliittikuvia Kaurialasta oppilaat hahmottivat syitä sille, että ympäristöjen muotoutumiseen vaikuttavien eri tahojen intressit, ideologiat ja tavoitteet ovat usein toi-



sistaan poikkeavia. Kaurialan kaupunginosalle on tunnusomaista eri aikakausien monipuolinen korttelirakenne. Modernissa valoa ja ilmaa korostavassa kaupunkirakenteessa tiiviiden kortteleiden sijaan tulivat yksittäiset talot, jolloin myös julkisen ja yksityisen kaupunkitilan käsite muuttui (Putkonen & Ivars 2003, 85). Kaurialassa tämä periaate näkyy muun muassa koulumme vieressä korkeina niin sanottuina tornitaloina, jotka selvästi erottuvat etenkin vanhemmasta tiiviistä ja matalasta kaupunkirakenteesta, Alasesta. Uusklassisistisen Seminaarin ja vanhan hautausmaan väliin jääviä kortteleita kutsutaan Alasen alueeksi. Mittakaavaltaan yhtenäisen alueen rakennukset ovat pääasiassa 1800- ja 1900-lukujen vaihteesta (Putkonen & Ivars 2003, 84). Alasen alueen kokonaisilme on toisaalta monipuolinen erilaisine väreineen ja yksityiskohtineen mutta samalla yhtenäinen. Alasen kaupunginosassa rakennukset rajaavat katutilaa ja muodostavat yhtenäisen aluekokonaisuuden. Samalla syntyy selkeä raja julkisen katutilan ja sisäpihojen puolijulkisen tai yksityisen tilan välille (Lapintie 1995, 138).

Oppilaat tutustuivat ryhmittäin tarkemmin yhteen valitsemaansa alueeseen koulumme lähiympäristössä. Alueet jaettiin pääasiassa ryhmien mielenkiinnon perusteella. Luonteva aluejako syntyi katujen rajaamien kortteleiden sekä alueiden erityispiirteiden mukaan. Kunkin ryhmän tuli dokumentoida aluettaan siten, että heidän itsensä kokema paikan olemus, paikan henki, tulisi mahdollisimman selkeästi esiin. Kuvataideopetuksen sisäisen integraation sekä valokuvaamisen helppouden ja nopeuden takia oppilaat tallensivat alueiden tyypillisiä piirteitä digitaalikameroilla. *Media ja kuvaviestintä* -sisällön tavoitteissa mainitaan kuvallisen viestinnän ja vaikuttamisen keinoja oppiminen. Samoin oppilaiden tulisi oppia käyttämään niitä tarkoituksenmukaisesti omien ajatustensa ilmaisemiseen (Opetushallitus 2004, 238). Valokuvaamalla ympäristön ainutlaatuisuutta ja esittämällä ajatuksiaan muille oppilaat voivat samalla kertoa omista persoonallisista mielikuvistaan ja näkemyksistään.

Valokuva ilmaisee jotain todellisuudesta, mutta valokuva on aina myös valokuvaajan kommentti siihen (Kirjavainen 2001, 34). Ohjeistaessani oppilaita alueidensa kuvalliseen tallentamiseen, korostin kuvaajan oman henkilökohtaisen näkemyksen välittämistä, subjektiivista valokuvausta, joka antaa tilaa taiteellisille intentioille. Valokuvaus on mielestäni monipuolinen kuvallisen viestinnän media, joka välittää visuaalisesti oppilaiden mielikuvia ja kertoo heidän kiinnostuksen kohteistaan. Valokuva voi dokumentoida, mutta sillä voi myös ilmaista ajatuksia luovasti. Valokuvaus on myös tasapuolinen, koska oppilaiden muissa kuvallisen itseilmaisun taidoissa, kuten piirtämisessä ja maalaamisessa, oli taidollisia eroja. Valokuvaus on nopea ja vaivaton tapa ikuistaa ympäristöä monipuolisesti, mikä oli oppilaiden mielestä etu piirtämiseen verrattuna kylmän vuodenajankin takia.

Kameran avulla passiivinen näkeminen voi muuttua aktiiviseksi katsomiseksi. Katsominen ei Pohjakallion (2005, 187) mukaan ole myötäsyttyistä, vaan ympäristön tietoinen tarkkailu ja sen merkityssisällön kokeminen vaativat opetteluja ja harjaantumista. Katsomaan opettelu on arkisen ympäristön itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista. Vaikka kukin oppilas valokuvaajana antoi kuvilleen omia merkityksiään, korostin jokaisen ryhmän sisäisten sekä ryhmien yhteisten kokoavien teemojen

ja näkemysten tärkeyttä. Taiteelliset kognitiot ovat perimmiltään taiteen kielellä avautuvia. Siksi oppilaat saivat tehtäväksi miettiä kuvallisia elementtejä, joista rakennettu ympäristö koostuu ja jotka ovat tietylle rajatulle alueelle Kaurialassa tyypillisiä. Ryhmät valitsivat teemoja, joita he erityisesti halusivat korostaa ja jotka ovat tyypillisiä valitun alueen rakennetulle ympäristölle.

Pelkkä ympäristön dokumentointi valokuvaamalla ei riitä arkkitehtonisten ilmiöiden ymmärtämiseksi ja selittämiseksi. Tutkivassa oppimisessa päämääränä on tiedon syvälinen ymmärtäminen kriittistä ajattelua vaativan työn tuloksena. Oppimiseen ei siten riitä, että oppilailla oli käytössään erilaisia strategioita kuten lähialueeseen tutustuminen ja arkkitehtonisten tekijöiden dokumentointi valokuvaamalla. Heidän on kyettävä myös soveltamaan, arvioimaan ja perustelemaan havaintojaan ja arkkitehtuuriin liittyviä kuvallisia valintojaan. Oppilaiden tehtävänä oli sen takia koota ottamistaan kuvista Photoshop Elements -kuvankäsittelyohjelmalla kuvakoosteita. Koosteiden tarkoituksensa oli esittää havainnollisesti oppilaiden ajatuksia kuvallisessa muodossa. Koosteissa tuli visualisoida muun muassa valitun alueen erityispiirteitä, jotka vaikuttivat alueesta saatuihin vaikutelmiin ja mielikuviin.

Omaa asuinympäristöään kuvaillessaan oppilaat olivat miettineet elementtejä, joista maisema ja ympäristö koostuvat ja jotka vaikuttavat niistä saataviin mielikuviin. Jokaisella oli ainutlaatuinen asuinympäristönsä. Koulun lähiympäristö puolestaan oli fyysisesti samanlainen jokaiselle, vaikka subjektiivisesti koettuna se osoittautui jokaiselle erilaiseksi. Kuvallisen ilmaisun erilaiset tavat olivat oppilaiden keinoja välittää omia ajatuksiaan Kaurialan kaupunginosasta. Korostin, että oppilaat voivat itse valita keinot havainnolliselle kuvalliselle kerronnalleen. Kuvilla saattoi siten jopa liioitellen esittää niitä asioita, joita oppilaat itse jäsensivät alueelleen tyypillisiksi. Kuvien avulla sai myös esittää asioita, jotka koettiin ympäristössä positiivisiksi tai negatiivisiksi. Vaikka tehtävä painottui kuvalliseen ilmaisuun, pyysin oppilaita kuvakoosteiden valmistuttua perustelemaan valintojaan myös kirjallisesti ja suullisesti (LIITE 4).

Oppilaista suurimman osan mielestä koulun lähiympäristö oli kokonaisuutena sekava ja mittakaavaltaan epäyhtenäinen. Ryhmä, joka oli perehtynyt Parolantien kortteleihin, mainitsi alueen eri osien mittakaavan ja tunnelman erilaisuuden muihin osa-alueisiin verrattuna. Alueen sekavuutta lisäsi vielä koulurakennuksemme, joka *"ei sovi oikein mihinkään lähellä olevaan"*. Kysyessäni perustelua väitteelle, mainitsi eräs poika, että *"rakennukset näkyvät yhtä aikaa. Siksi niiden pitäisi sopia toisiinsa"*. Eräs tyttö Eino Leinon katuun tutustuneesta ryhmästä mainitsi helposti arvioitavana ja ympäristössä selvästi erottuvana seikkana rakennusten useat eri värit. Ne olivat oppilaista rakennusten koon ja muodon ohella arkkitehtuurin selvimmin näkyviä ja siten helpoimmin arvioitavia seikkoja. Ryhmän mielestä katu erotti kerrostalot ja pientalot toisistaan, mutta etäisyyttä pidettiin liian pienenä juuri kokonaisnäkymän sekavuuden takia. Pelkkää pientalorivistöä puolestaan pidettiin kooltaan yhtenäisenä, ja erilaiset muodot ja julkisivujen värit toivat oppilaiden mielestä rakennuksiin positiivista vaihtelua *"ainakin kaukaa katsottuna"*. Ryhmä teki kuvakoosteen pientaloalueen pintojen vaihtelevista materiaaleista ja väreistä. Pinnoista otetuista valokuvista ryhmä muokkasi koulumme pihaan illusorisen "Talkkarin talon", jonka seinissä alueen julkisivujen piirteet näkyvät. Ryhmän



mielestä illusorisesta rakennuksesta tuli sekava sekä väreiltään että materiaaleiltaan tiiltä ja muutamia ikkunoita lukuun ottamatta, joissa oli samankaltaisuutta koulumme kanssa.



**KUVA 5. "Talkkarin talo". Sommitelma viereisen Eino Leinin kadun pientalojen julkisivuista koulumme pihassa.**

Oppilaille hahmottui jalkautuessaan ja kuvakoosteita tehdessään, että rakennusten tyypillisyyttä tai ympäristöön sopivuutta voidaan määritellä muun muassa samankaltaisten rakennusten pintojen, mittasuhteiden ja massoitteiden perusteella. Koko ja muoto olivat ominaisuuksia, joita heidän mielestään oli vaivatonta hahmottaa ja verrata. Rakennusten sijoittelu suhteessa toisiinsa tai katutilaan vaikutti kokemuksiin ympäristön tasapainoisuudesta: *"Kaukaa katsottuna on paljon samanlaisuutta, joku on selvästi miettinyt rakennusten paikkoja"*, sanoi eräs poika ilmakuva nähtyään. Ilmakuvan perusteella massojen sijoittelua ja rytmin vaihtelua oppilaat pitivät pääasiassa positiivisena seikkana. Vaikka ilmakuva hahmottui sellaista, mitä maantasosta ei havaitse, jalkautumisessa oli etunsa. Pintojen yhtenäisellä jäsentelyllä, materiaaleilla ja värityksellä nähtiin olevan vaikutusta harmonisen kaupunkikuvan muotoutumiseen jalkautumisen perusteella, jolloin aika ja liike vaikuttivat havaintoihin. Aukotuksella eli muun muassa ikkunoiden sommittelulla seinäpinoissa ei oppilaiden huomioiden mukaan näyttänyt olevan juurikaan merkitystä. Siihen vaikutti erään oppilaan mielestä osittain koulumme nauhaikkunat, joiden rytmi on vähäeleinen: *"Ikkunat on samanlaiset raidat seinissä kuin betonitkin. Niissä ei ole muuta eroa kuin väri ja kestävyys."* Kaurialan kaupunginosassa korostuu eri-ikäinen rakennuskanta. Monet oppilaat pitivät miellyttävimpinä alueina niitä, joissa on

runsaasti vanhimpia, koristeellisia ja mittakaavaltaan pienimpiä rakennuksia, kuten eräs poika kirjoitti: *"Koulussa ei ole yhtään koristetta vaikka on 50 v. vanha. Kyllä 100 v. talot on hienompia. Niissä on koristeet ja värejä."*

Rakennusten sopivuus ympäristöön vaikutti oppilaista toisaalta selkeältä, mutta toisaalta myös mahdottomalta määritellä. Eräs oppilas sanoi tunnistavansa tasapainoisen rakennetun ympäristön sellaisen nähdessään: *"Sen näkee heti. Ei sitä tarvitse miettiä."* Oppilaat huomasivat, että eri aikoina suunnitteluideologiat ja muut olosuhteet ovat vaikuttaneet laajojen ympäristökokonaisuuksien muotoutumiseen pitkien aikojen kuluessa. He havaitsivat, että ympäristön miellyttävyyteen vaikuttavia asioita on paljon. Sellaisia ovat esimerkiksi rakennusten keskinäinen sijainti ja alueiden mittakaava, katu- ja pihatilojen muotoilu, käsittely ja viimeistely, rakennusten materiaalit, värit ja tilat. Monen oppilaan mielestä erityyppiset alueet olisi rajattava selkeästi toisistaan visuaalisen harmonian savuttamiseksi. Etäisyyttä sekä viheralueita ehdotettiin rajavyöhykkeeksi erityyppisten alueiden väliin.

Rakennusten yhtenäisyyttä muodostavien tekijöiden määrän suhdetta vastakohtiin arvioitiin subjektiivisesti. Ympäristön yhtenäisyys miellettiin tavoiteltavaksi asiaksi, mutta toisaalta rakennusten erilaisuutta pidettiin virikkeellisen ympäristön ominaisuutena. Samalla, kun tavoitteena on ympäristön sopusuhtaisuus, tulisi rakennettujen alueiden olla vaihtelevia ja monimuotoisia olematta silti sekavia. Kahden toisilleen vastakkaisen ominaisuuden rajausta kuitenkin pidettiin hankalana. Kaurialassa oli esimerkkejä molemmista vaihtoehtoista. "Talkkarin talon" tehneen ryhmän tyttö kirjoitti kuvakoosteen perusteluihin: *"Muoto on kuin koulussa. Kadun varrella ei ollut pyöreitä muotoja. Koulu on niin väritön, että on vaan hyvä että ympärillä on värikästäkin (joka ei muuten kouluun asti näy kun välissä on kerrostaloja). Talkkarin talo yhdistää värillään koulun ja pikkutalot. Puuseinät sun muut yhdisty petoniin paremmin kun otettiin värit pois kuvasta...Nyt huomaa puuseinien jokasuunnan raitaa. Ikkunatkin on samantapasia."*

Eräs toinen ryhmä kuvasi läheisiä kerrostaloja vanhan liikennepuiston ympäristössä. Heidän tarkoituksensa oli etsiä yhdistäviä materiaaleja ja värejä, jotka sopisivat koulumme arkkitehtuuriin. Osin sarkastisesti alakoulun vesivärikokeiluja muistellen he tahtoivat kahta sinistä, punaista ja keltaista värisävyä sekoittamalla saada harmaan sävyn, joka *"alakoulussa aina likaisista napeista tuli"* ja joka olisi mahdollisimman lähellä koulumme betonipintojen sävyä. Ryhmän kuvakoosteessa värisekoitukset ja läheisten kerrostalojen seinäkuvat on yhdistetty valokuvaan koulumme seinästä. Sävykokeilujen myötä eräs ryhmän oppilas kirjoitti koulumme harmaudesta: *"Harmaassa on kaikkia värejä. Oikeestaan koulu onki siis värikäs vaikka eihän sitä ole kukaan ennen tajunnu. Eikä varmaan tajuais vieläkään ellei tota värinappikuvaa olis tossa mukana. Noi muut seinien kuvatki on ihan yhtä värikkäitä ja sopis hyvin koulun seiniin. Nekin oli samanlaisia ruutuja seinissä."*



KUVA 6. Harmaita sävyjä koulussa, ympäristössä ja itse sekoittamalla.

Arkkitehtuurin teorioissa on kautta aikojen pyritty määrittämään jopa matemaattisen tarkasti täydellistä arkkitehtuuria. Teoriat ovat perustuneet muun muassa estetiikkaan, psykologiaan, fysiologiaan ja sosiologiaan. Teoriat ovat yleensä olleet subjektiivisia ja usein laatijoidensa omaan kokemusmaailmaan perustuvia, joten yhtenäistä kaikkien hyväksymää teoriaa ei ole voitu kehittää. Käytännön rakentamista ohjaavilla normeilla tavoitellaan myös mahdollisimman hyvää arkkitehtuuria. Normit usein rajaavat arkkitehtuurille ja rakentamiselle matemaattisesti määriteltävän minimitasen, jota ei saa alittaa. Stenros ja Aura (1984, 189) toteavat, että arkkitehtoninen muoto lopulta arvioidaan sen perusteella, miten se liittyy ympäristöönsä ja paikkaansa. Oppilaiden mielestä oli mahdollonta antaa selkeitä ja kattavia ohjeita harmonisen ympäristön saavuttamiseksi, koska tasapaino ympäristössä voi muodostua myös vastakohtien aiheuttamasta jännitteestä. Kaurialan kaupunginosa oli oppilaiden mielestä haasteellinen juuri vastakohtien takia.

## 12.4 KATOS

Yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta on ympäristön kokeminen ja sen ymmärtäminen nähty arkkitehtuurikasvatuksen tärkeiksi tavoitteiksi. Kuvataideopetuksen päämääränä yleisemmin on, että oppilaalle syntyisi henkilökohtainen suhde taiteeseen ja arkkitehtuuriin (Opetushallitus 2004, 236). Opetussuunnitelmissa paikallisen ympäristön ja kulttuurin vuorovaikutus on liitetty arkkitehtuurikasvatuksen lähtökohdiksi ja osaksi oppilaan identiteetin kehitystä. Ympäristökokemus on lähtökohdiltaan henkilökohtainen ja ainutlaatuinen eikä vain fyysisen ympäristön objektiivista tarkastelua. Esteettiseltä ja eettiseltä kannalta katsottuna ympäristöt voidaan kokea myös niin sanoituksi mielen maisemiksi, jotka herättävät tunteita, muistoja ja mielikuvia.

Vaikka emme tietoisesti havainnoisi arkkitehtuuria ympärillämme, rakennettu ympäristö liittyy lukuihin päivittäisiin toimintoihimme ja perustarpeittemme tyydyttämiseen. Oppilaille tutuksi tuleva ympäristö muuttuu helposti arkiseksi ja samalla huomaamattomaksi. Haapala (1995, 97) luonnehtii arkisuutta tutuksi ja yllätyksettömäksi. Emme huomaa arkipäiväistä ympäristöä, joka kuitenkin on enemmän kuin aineelliset kappaleet ympärillämme. Hänninen (2004,16) puolestaan pitää arjen arkkitehtuuria, ”ARKItehtuuria”, kuten hän sitä kuvaa, tärkeänä erityisesti päiväkotien ja alakoulujen arkkitehtuurikasvatukselle. Arkinen arkkitehtuuri koostuu mielikuvien, muistojen ja paikallisuuden dialogista. Vuoropuhelu, jota Hänninen arkkitehtuurikasvatuksessa painottaa, edellyttää yksilön aistien, havaintojen, tunteiden ja elämänhistorian huomioimista. Samoin dialogisuuteen kuuluu paikallisuuden, elämäntapojen ja kulttuurin huomioimista.

Kuvataidetunneilla oppilaat käyttävät paljon kaksiulotteisia kuvauskeinoja, kuten piirtämistä, maalausta ja nykyään yhä enemmän valokuvausta. Eräs syy kolmiulotteisen sommittelun vähäisyyteen oli koulumme luokkatilajärjestelyissä. Koska opetuskäytössä oli vain yksi kuvataideluokka, mutta sitä käytti kaksi kuvataideopettajaa, jouduin pitämään suurimman osan kuvataidetunneistani tavallisissa luokissa. Niissä oli käytännössä mahdollonta teettää oppilaille vaativia rakentelutehtäviä. Kun kuvataideluokka oli käytössämme, oppilaiden tehtävänä oli harjoitella kolmiulotteista hahmottamista

rakentamalla virtuaalinen katoksena toimiva taideteos koulumme pihaan. Kyseessä oli kolmiulotteinen pienoismalli, katos, jonka avulla oppilaiden harjoittelivat muun muassa plastista sommittelua sekä rakennetun ympäristön huomioimista muoto- ja materiaalivalinnoissaan. Ympäristöteos saa ideansa usein paikasta ja syntyy ympäristön huomioiden. Vaikka lähtökohtaisesti katoksen sai toteuttaa ympäristöteoksena, siihen piti yhdistää arkkitehtuurille ominaista toiminnallisuutta siten, että teoksessa voisi istua ja että se suojaisi sateelta ja tuulelta. Tehtävässä yhdistyivät siten arkkitehtuurikasvatus ja *Kuvailmaisun ja kuvallinen ajattelu* -sisältöalueen kuvanveiston, tilataiteen sekä taiteen ja ympäristön sisältöjä.

Oppilaat hahmottivat usein koulumme pihat tilallisesti suhteessa aiemman alakoulun pihoihin. Koulun etupiha oli oppilaiden mielestä kolkko ja liian avara eikä siksi motivoinut ulkoiluun. Idea ympäristön huomioivan rakennelman ja suojan yhdistämiseen tuli osittain erään oppilaan alakoulumuisteluista: *"Meilläkin piha oli iso, mutta siellä oli penkkejä, telineitä ja katoksia."* Oppilaat ovat välituntisin mieluummin tilallisesti rajatummalla välipihalla kuin avarammalla etupihalla. Syynä voi olla miellyttävämmäksi koettu tilantuntu ja katettu käytävä, mutta myös se, että oppilaat eivät pääse välituntisin koulun matalaan rakennukseen sisälle. Päärakennuksen ala-aulassa oppilaat sen sijaan saavat viettää vapaa-aikaansa.

Katostehtävässä pohdittiin myös taiteen ja siihen liittyvän ympäristön vuorovaikutusta, joka on tyyppillistä ympäristötaiteelle. Ympäristötaiteen luonteeseen kuuluu julkisuus. Ympäristötaiteella tarkoitetaan yleensä joko rakennettuun kulttuuriympäristöön tai luonnonympäristöön tehtyä taidetta. Se on yksi laajan taidekentän sektori, jonka rajat arkkitehtuuriin ovat epätarkat. Ympäristötaiteen piiriin voidaan Naukkarisen (2003, 27–28) mukaan lukea esimerkiksi rakennustaiteellisia ratkaisuja, teiden linjauksia ympäristökäsittelyineen ja yleensäkin ympäristömme visuaalisia kokonaisuuksia. Ympäristötaide sijoitetaan usein arkkitehtuuriin, jolloin sen päämääränä voi olla rakennetun tilan visuaalisen lisäarvon kohottaminen. Se korostaa omaa välitöntä ympäristöään, mutta myös syntyy ja toimii sen kanssa vuorovaikutuksessa joko pysyvästi tai tilapäisesti.

Arkkitehtuurikasvatukseen integroituna tehtävän tarkoituksena oli erityisesti koulurakennustemme ja pihamiljöiden peruselementteihin, pintaan, massaan ja tilaan, tutustuminen sekä niiden ominaisuuksien pohtiminen muun muassa materiaalien ja työtapojen avulla. Eco (1989, 85) mainitsee monelta suunnalta tarkasteltavan kuvanveiston taidelajiksi, joka "haastaa katsojan todistamaan jatkuvaa teoksen metamorfoosia", muodonmuutosta. Spatiaalinen eli tilallinen teos edellyttää arkkitehtuurin tavoin katsojan liikettä hahmottuakseen toisin kuin esimerkiksi kaksiulotteinen kuva tai maalaus. Siten kuvanveistotaiteen ja rakennustaiteen moniulotteisessa kokemisessa on yhteisiä piirteitä, minkä tahdoin oppilaiden ymmärtävän katostehtävän avulla.

Koulun lähiympäristö oli luonteva virtuaalinen sijoituspaikka oppilaiden teoksille. Koulumme oli paikka, josta oppilaat hakivat ideoita ja toisaalta rajauksia teoksilleen. Vuorela (2005, 6) perustelee diplomityössään koulun ja lähiympäristön käyttöä arkkitehtuurikasvatuksen kohteena ja välineenä muun muassa helpolla saavutettavuudella, mikä ajankäytöllisesti onkin kannatettavaa. Kouluraken-

nukset voivat kertoa arkkitehtuurin ihanteista ja virtauksista sekä rakennustekniikan muutoksista. Ne heijastavat yhteiskunnan tarpeita, arvostuksia ja voimavaroja. Arkkitehtonisiin tyyliin sekä muotoiluun ja taiteen historiaan tutustuessaan yksi oppilasryhmä oli perehtynyt modernismiin ja sen ideologisiin lähtökohtiin. Aatteen ihanteita on koulumme rakennuksissa ja lähiympäristössä nähtävissä. Modernismin ideologiset vaikutukset ovat yhä ajankohtaisia, mutta oppilaille suuntauksen taustat, arvot tai tavoitteet olivat olleet tuntemattomia. Olin pyytänyt ryhmää selvittämään samalla oman modernismiin lukeutuvan koulumme syntyhistoriaa. Modernismin suomalainen kokeilija ja kehittäjä arkkitehti Viljo Revell on suunnitellut koulumme yhdessä Heikki Castrénin kanssa. Revellin arkkitehtuurille tuli tunnusomaiseksi pelkistetty ja selkeä materiaalien käyttö sekä horisontaalisuus, jotka ovat funktionalismin perua (Nikula 2005, 154, 156). Samat teemat korostuvat koulumme rakennuksissa, vaikka arkkitehtien alkuperäisen suunnitelman yksikerrosratkaisusta poiketen päärakennus on toteutettu kolmekerroksisena.

Yksinkertaisuus, tarkoituksenmukaisuus ja puhtaus olivat sosiaalisen todellisuuden sanelemia välttämättömyyksiä, joista luotiin myös esteettisiä ihanteita koulumme valmistumisen aikoina. Rationalistit pyrkivät hyödyntämään esteettisesti uudet rakennustekniikat, materiaalit ja rakennuskonstruktiot. Tavoitteena oli luoda arkkitehtuurityyli, joka huomioi tuon ajan sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen tilanteen. Kaurialan koulun synty liittyy 1950 ja -60 -lukujen taitteeseen, jolloin moderni suomalainen hyvinvointivaltio oli vasta rakentumassa. Sodanjälkeisessä Suomessa kansakoulun jatko-opetus sai sellaisia ilmentymiä kuten jatkokoulu, kansalaiskoulu, keskikoulu ja oppikoulu. Koulumme rakentaminen toteutettiin kolmessa vaiheessa, jotka valmistuivat vuosina 1959, 1963 ja 1965. Kansalaiskoulu, joksi jatko-opetus vuodesta 1958 muuttui, sijoitettiin Kaurialan kouluun yhdessä kansakoulun alaluokkien kanssa sitä mukaa kuin koulun tilat valmistuivat (Ilvesmäki 1976, 93). Koulumme viereen rakennettiin uusi keittola- ja ruokalarakennus vuonna 1996.

Taiteellinen tutkiminen on usein monien aineiden, kuten luetun, tunnetun, havaitun, luodun, kuvitellun ja pohditun yhteenliittymää. Oppilaiden katosten suunnittelun lähtökohtana, virikkeenä ja samalla ideoiden rajaajana toimi oma koulumme. Oppilaat tarkastelivat koulua läheltä ja kaukaa ennen suunnittelua, jossa piti huomioida materiaalit ja sijoituspaikka. Oppilaat myös koskettelivat koulun pintoja, jotta näkyvien ominaisuuksien lisäksi moniaistisesti koettavat, materiaalien välittämät mielikuvat olisivat olleet paremmin tavoitettavissa. Samoin kuin tilan olemusta, jota voidaan aistia kokonaisvaltaisesti, rakennusten pinnoista ja muodoista on mahdollista saada laajempi käsitys usean eri aistihavainnon tuloksena.

Katos-tehtävän avulla oppilaille välittyi käsitys ympäristötaiteen ja arkkitehtuurin suunnittelun lähtökohdista ja prosesseista. Katostehtävän eräs tarkoitus oli myös opettaa arkkitehtuurin visuaalista lukutaitoa ohjaamalla oppilaita tietoisesti etsimään ja tarkastelemaan koulumme avulla arkkitehtonisia peruselementtejä ja niiden välittämiä mielikuvia. Oppilaat olivat aiemmin pohtineet laajempien kokonaisuuksien, kuten rakennusten ja niiden lähialueiden välittämiä tuntemuksia ja esittäneet niille perusteluja. Lisäksi aiemmin modernismiin liittyen olimme pohtineet rakennusten rakenteellista ja materiaalista rehellisyyttä, jota koulurakennuksessamme on korostetusti nähtävissä. Samassa yh-

teydessä olimme käsitelleet julkisivun, massan ja sisätilan muodostamaa yhteyttä, jonka perusteella rakennusten rehellisyyttä on myös mahdollista arvioida. Suunnittelemisissaan katoksissa oppilaat saivat tulkita arkkitehtuurin osatekijöitä kokoavasti omien havaintojensa ja kokemustensa perusteella. Katosten tuli liittyä koulumme arkkitehtuuriin yhdistävien tai erottavien sommitelmallisten tekijöiden, kuten muodon, materiaalin ja värin avulla, mikä piti myös huomioida illusorisen sijainnin valinnassa.

Tarvikkeet, joista katokset toteutettiin osaltaan rajasivat oppilaiden valintoja, vaikka lähes kaikkea mahdollista käsillä olevaa sai käyttää rakennusmateriaalina. Toisaalta taiteellisen prosessin tavoin käytössä olleet materiaalit toimivat oppilaiden ideoinnin lähtökohtana. Katosteosten mittasuhteita oppilaat hahmottivat luonnosteluvaiheessa toiminnallisuutta korostaen. Koon määrittelyn apuna he käyttivät savesta muovailtuja ihmisfigureja. Oppilaat valokuvasivat teokset, minkä jälkeen he siirsivät Photoshop Elements 2 -kuvankäsittelyohjelman avulla teoskuvat koulustamme ottamiinsa valokuviiin. Siten monumenttien illusorinen sijainti, ideoiden lähtökohdat ja mittakaava tulivat esiin. Oppilaat jakoivat prosessin vaatimat tehtävät ryhmissä niin, että jokainen ryhmän jäsen toteutti ainakin yhden osan kokonaisuudesta.

Valokuvamanipulaatioiden avulla oppilaat havainnollistivat katoksissa käyttämiään taiteellisia valintojaan sekä visualisoivat havaintojaan. Katostehtävään integroitui siten plastisen sommittelun ja arkkitehtuurikasvatuksen lisäksi myös mediakasvatusta, jossa muun muassa valokuva korostuu ilmaisun ja viestinnän välineenä ja jossa opitaan ymmärtämään valokuvan manipuloitavuutta ja käyttötarkoitusta. Oppilaiden tuli myös kirjallisesti kuvailla teoksiaan ja perustella omia materiaali-, väri- ja muita sommitteluratkaisujaan sijoituspaikkaan suhteutettuna, jotta niiden lähtökohtia voitiin tulkita ja jotta perusteluja voitiin yhdessä arvioida (LIITE 5). Siten tehtävän avulla oppilaat harjoittelivat myös *Taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen* -sisältöalueen taiteen ja arkkitehtuurin rakenteen ja sisällön tulkintaa sekä yhteisissä arvioissaan taidekriittikää.

Arkkitehtuurin peruselementtejä on perinteisesti jaoteltu pintaan, tilaan ja massaan. Koulumme rakennuksiin ja ulkotiloihin oppilaat perehtyivät näiden elementtien näkökulmasta. Koulun ulkoista olemusta tutkittiin illusorisissa katosteoksissa plastisen sommittelun avulla, ja valokuvamanipulaatiot välittivät oppilaiden taiteellisia valintoja muiden nähtäville. Jokaisella materiaalilla on tekninen, fysikaalinen ja pintarakenteellinen ominaisluonteensa. Kovuus, väri, haju ja monet muut ominaisuudet vaikuttavat materiaaleista välittyviin elämyksiin ja mielikuviin. Materiaalit antoivat oppilaiden mielestä rakennukselle oman luonteen. *"Ainakin koulu on vankkaa tekoa. Betoni ja tiili ainakin"*, totesi eräs poika tunnusteltuaan tiili- ja betoniseiniä. Hänen ryhmänsä toteutti tiilirakenteita tapailleen katoksen, joka muistutti pihamiljöötä dominoivaa savupiippua. Koska koulussamme on käytetty paljon lasia, betonia ja tiiltä, lähes kaikkien oppilaiden mielestä koulusta sai materiaalien perusteella kovan ja kylmän, mutta rakenteellisesti kestävästä mielikuvan.

Suunnitellessaan plastisia katoksia koulun pihaan oppilaat pystyivät mielestäni hyödyntämään hyvin aistihavaintojaan, joita he muuttivat katosten rakentelun avulla jäsennellyksi ja sovellettavaksi

tiedoksi. Oppilaiden tarkoituksena ei niinkään ollut pyrkiä kuvaamaan havaitsemaansa todellisuutta, vaan luomaan todellisuuden havainnoista omanlaisensa taiteelliset tulkinnat koulun arkkitehtuurista katoksen muodossa. Katoksissaan ryhmät joko etsivät samanlaisuutta koulun arkkitehtonisista ominaisuuksista tai käyttivät luovissa ratkaisuissaan tietoisesti kontrastisia materiaaleja, värejä ja muotoja. Pyysin oppilaita kertomaan, mitä materiaalia teokset voisivat todellisuudessa olla, mikäli ne toteutettaisiin. Pintaan ja massaan liittyvät ominaisuudet, kuten värit, materiaalit, tekstuurit ja muodot, oppilaat huomioivat teoksissaan ja niiden perusteluissa. Sanallistamisen avulla oppilaat pystyivät jäsentämään ajatuksiaan ja selventämään kuvallisten valintojensa lähtökohtia. Samalla sain itse tietoa oppilaiden arkkitehtuurin peruselementtien ymmärryksestä.

Taiteelle ominaiseen avoimuuteen viittaa symbolisuus, joka tosin Naukkarisen (2003, 43) mukaan liittyy kaikkeen merkityksiä sisältävään toimintaan. Symboli voi tarkoittaa yksiselitteistä merkkiä mutta taiteen yhteydessä sillä tarkoitetaan monesti avoimeksi jätettyä, vertauskuvallista ja epäsuoraa merkitysten käsittelyä. Aktiivista tulkintaa vaativan monimerkityksisyyden yhteydessä puhutaan myös metaforisuudesta. Metaforat ovat taiteessa yleinen tapa kuvata maailmaa väljien merkitysyhteyksien ja vertauskuvien kautta (Andersson 2004, 103). Kaikki ajattelu ei ole sanojen ja numeroiden avulla tapahtuvaa. Useat luovimmista ajattelumuodoista sekä viesteistä ovat nonverbaalisia eli kieleen perustumattomia. Nämä ajattelumuodot toimivat esimerkiksi spatiaalisesti eli tilallisuutta hahmottavasti, haptisesti eli tuntoaistiin perustuvasti, visuaalisesti ja metaforisesti. Ne käyttävät hyväkseen tiedostamisen muotoja, joita on hankala kuvata ja arvioida kielellisesti tai numeerisesti. Katoksien luomisprosessissa oli havaittavissa useita edellä mainittuja ajattelun muotoja, joiden tuloksia pyysin oppilaita myös verbalisoimaan.

Opetussuunnitelman perusteiden *Kuvailmaisu ja kuvallinen ajattelu* -sisältö korostaa kuvallista symboliikkaa oppilaan omassa ilmaisussa (Opetushallitus 2004, 238). Metaforien luovaa käyttöä oppilaat harjoittelivat katoksia suunnitellessaan sekä miettiessään nimiä teoksilleen. Nimetessään teoksia oppilaat joutuivat tietoisemmin pohtimaan niiden taiteellisia lähtökohtia, ominaisuuksia ja teosten välittämiä viestejä. Samoin he pohtivat teosten suhdetta ympäristöön ja erityisesti kouluun rakennuksina sekä myös instituutiona. Katokselle annettu nimi yleensä selvensi myös oppilaiden omaa ajattelua, jota taiteellisten luovien prosessien aikana harvoin reflektoidaan. Nimessä konkretisoitui selittävän ja syventyneen tiedon lisääntyminen, vaikka nimi annettiin välillä nopeasti.

Vaikka vertauskuvallinen ajattelu nuorilla on vielä kehittymässä, huomasin, että taiteelliseen ideointiin liittyvät metaforat ja käsitteellisyys olivat oppilaille ajattelun ja ilmaisun välineitä. He käyttivät niitä etsiessään uudenlaisiin kokemuksiinsa järjestystä. Tämä ilmeni muun muassa eräälle katokselle annetussa nimessä, *"Katos vaan harmaata"* ja sille annetussa perustelussa: *"Harmaasta betonista Kaurialan koulu tunnetaan. Jokaiselle tulee harmaa mieleen koulusta. Tunnitkin ovat harmaita. Siksi toi tyyppikin kyhöttää uneliaana betonisella penkillä. Tyyppi on muuten liian iso."* Saman ryhmän toinen oppilas mainitsi, että teoksessa on *"asvaltin mustaa ja leegopalikoista keksitty kasa. Rakosista kasvaa nurmikko"*. Metaforat osoittautuivat keinoksi käsitteellistää ja selittää omin



sanoin sekä samankaltaisuutta että vastakohtaisuutta tunnetun, havaitun ja tuntemattoman välillä tavalla, jota muut oppilaat saattoivat ymmärtää samanlaisten kokemusmaailmojen ansiosta.



**KUVA 7. "Katos vaan harmaata". Taustalla Parolantien tornitalot ja koulumme päärakennus.**

Jokaisella tilalla, rakennuksella, paikalla ja kaupunginosalla on omat piirteensä, jotka voidaan kokea. Paikan ominaispiirteet ovat juuri niitä subjektiivisesti ja kokemuksellisesti aistittavia ja vaikeasti määriteltäviä, mutta silti olemassa olevia asioita, joilla usein perustellaan ja arvioidaan ympäristön viihtyisyyttä. Ympäristön ominaispiirteillä myös ennakoituaan ympäristöön kohdistuvien muutosten vaikutuksia. Pyysin oppilaita miettimään monumenttitehtävän herättämiä ajatuksia suhteessa koulun arkkitehtuuriin. Massaa, kokoa ja materiaaleja pohtiessaan eräs poika kirjoitti "Savukatos" – teoksesta, jonka hänen ryhmänsä toteutti: "Tornitalojen kanssa sopii korkea. Koulu on silti aika matala. Paitsi piippu. Kulmikkuuutta on joka paikassa. Meidän katoksessa on selvästi piipun pyöreää eikä kulmia. Savupiippu ja savukatos sopii tupakkipaikalle." Toinen saman ryhmän poika pohti koulun esteettisiä ominaisuuksia: "Koulu on niin tylsää betonia että tiilipiippu näyttää hienolta. Korkeat seinät on myös tiilisiä ja värikkäämpiä. Katoksestakin tuli nyt ihan hieno. Samaa siis on molemmissa." Samanlaisuutta ryhmä sai aikaan, koska he valokuvasivat tiiliseinän ja käyttivät "ihan samaa tiiltä tötteröitten päällä. Tiilen saisi vaikka siniseksi muuta se ei ehkä olisi sopinut sitten pihaan."

Kommentti koulumme materiaalien esteettisistä ominaisuuksista ja savupiipun erottuvuudesta on ymmärrettävissä ilman syvällisempiä perusteluja, jos tuntee aikalaisten suhtautumista modernismiin yleensä. Viljo Revellin ja Osmo Siparin suunnittelema ja vuonna 1953 valmistunut Meilahden kansakoulu oli aloittanut uuden modernin suunnan kouluarkkitehtuurissa. Koulua arvosteltiin sen valmistuttua suurista kustannuksista ja sen arkkitehtuuria oudoksuttiin kysymällä, "onko Meilahteen rakennettu liimatehdas vai nuorisovankila?" (Jetsonen 1994, 46).



KUVA 8. Tiili, savupiipun muodot ja metaforinen savu yhdistyvät "*Savukatoksessa*" takapihan tupakkapaikalla.



Katoksia tehdessään ja niiden virtuaalista paikkaa koulumme ympäristössä miettiessään oppilaat olivat jäsentäneet arkkitehtonista pintaa ja massaa koulumme ulkoisten aistittavien ominaisuuksien kautta. Vaikka muotona koulumme suorakulmaisuudesta poikkeavat kierreportaat ovat koulun sisällä, niiden kontrastista muotoa eräs ryhmä käytti ”Kierre”-nimisen katoksen lähtökohtana. Perusteluissa korostui erityisesti taitteelliset ja esteettiset seikat: *”Portaat jää mieleen erilaisina ja ne on hienot. Ne on myös tutut kaikille. Erilaisina ne sopisi oikeestaan mihin vaan ulkona ja me haluttiin tehdä kaunista? Sen huomaat vaikka väreistä ja on se muutenki söpö. Suojaa tää antaa sillai sirosti eli ei paljoa. Kierre tehtäis raudasta ja pellistä niin se kestäisi. Pallura lenksun päässä on lamppu.”* Lisäksi ryhmät miettivät mielestäni onnistuneesti arkkitehtuuriin oleellisesti kuuluvaa funktiota, kun he pohtivat katosten tehtäviä istumapaikkoina sekä suojina säästä vastaan. Samoin rakenteellisia ongelmia oppilaat ratkoivat katosten pienoismalleja valmistaessaan, tosin osittain pakon sanelemana käytännön toimenä: *”Kattoon tarvi tukikepin kun se putos ennen kun liima kuivu.”*



**KUVA 9. ”Kierre”.** Kontrastinen katos, jonka muoto viittaa koulumme kierreportaisiin.

Arkkitehtuurille ominaisen tilan luonteeseen oli myös osittain paneuduttu. Katoksen ja koulumiljöön tilallinen synergia, jossa kumpikin olisi näyttänyt hyötyvän toisistaan, oli paria poikkeusta lukuun ottamatta ollut yleensä sivuseikka funktion, pinnan, värin ja muodon korostuessa. ”Savukatos”-katoksen ympäristössä oli huomioitu dominoiva korkea ja pyöreämuotoinen savupiippu ja katveinen alue, jossa oppilaat ajoittain käyvät salaa tupakalla. Katostehtävää alustavasti pohtiessani olin oletanut, että oppilaat huomioisivat selkeämmin koulumme ulkotilat, joihin teokset oli tarkoitus virtuaa-

lisesti sijoittaa kuvamanipulaatioilla. Katoksia ympäröivä tila arkkitehtonisena käsitteenä oli jäänyt oppilaille paikoin epäselväksi.

Olennaisten kysymysten löytäminen ja ilmaiseminen on niin yksilön kuin yhteiskunnankin kehityksen kannalta tärkeitä taitoja. Kysymysten muotoiluun ja uusien ratkaisumallien etsintään kannustamisen kautta opettaja voi myös tukea oppilaiden kriittisyyden kehittymistä. Toisaalta oppilaiden tulee mielestäni huomata, että julkisessa taiteessa ja arkkitehtuurissa välittyvät asiat, joita niiden tilaajat pitävät merkityksellisinä. Tekijät ratkaisevat, miten ja millä keinoilla tuotokset toteutetaan vallitsevissa olosuhteissa. Vaikka taiteessa ja arkkitehtuurissa idea on oleellinen, on ilmaisutapa ja kaikki se miten ideat konkretisoidaan, oleellisia arviointiperusteita. Opetuskokeilussa oppilaat vertasivat minua tilaajaan, joka toisaalta *"vaatii ihan liikoja"* ja toisaalta rajoittaa luovan toiminnan vapauksia.

Oppilaat kritisoivat usein käytännön fyysisiä puitteita, kuten materiaalien niukkoja valikoimia ja valitsemiani jalkautumiseen käytettyjä alueita tai paikkoja. Immateriaaliset rajaukseni olivat myös oppilaiden arvostelun kohteena. Oppilaita ei niinkään kiinnostanut tehtävien taide- ja arkkitehtuurikasvatukselliset tavoitteet ja niihin liittyvien vaikeasti hahmotettavien asioiden oppiminen opettajan näkökulmasta. Sen takia heidän mielestään oli perusteluistani huolimatta usein turhauttavaa rajata tuotoksiaan erilaisiin osa-alueisiin, jotka itse näin oppimisen kannalta tarpeellisina. Eräs tyttö kysyi: *"Miksei koulun pihaan voi vaan tehdä jotain hienoa puutarhaa koristeeksi, miksi pitää tehdä joku tyhmä katos?"* Tällaiset kysymykset ja ihmettelyt omalta osaltaan auttoivat oppilaita ymmärtämään taiteen ja arkkitehtuurin eroavaisuuksia, kuten yhteiskunnan asettamia maankäytön rajoituksia, joiden tarkoituksena on huomioida yhteinen etu.

## 12.5 IMAGO KOULULLE

Koulun ja sen ympäristön tulisi tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Samoin koulun tulisi edistää aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta. Oppimisympäristönä koulun on toivottavaa edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. (Opetushallitus 2004, 18) Koulun funktio sekä tilojen luonne vaikuttavat koulusta välittyviin tilakokemuksiin ja mielikuviin. Tila on suhteessa arkkitehtuurin kahteen muuhun peruselementtiin, pintaan ja massaan. Valo ja varjo tekevät tilan näkyväksi ja äänet kuuluvaksi. Jokaisen omat kokemukset ja asenteet vaikuttavat koulusta ja sen tiloista saatuun mielikuvaan.

Oppilaiden tehtävänä oli koulumme rakennusten avulla perehtyä tarkemmin mielestäni rakennustaiden ymmärtämiseksi tärkeään käsitteeseen tilaan, sen muodostumiseen ja sen vaikutuksiin. Oppilaiden oli tarkoitus pohtia koulumme rakennusten ja erityisesti niiden eriluonteisten sisä- ja ulkotilojen välittämien mielikuvien ja niistä saatavien tilakokemusten syitä. Aluksi mietimme yhdessä tiloja ja niiden ominaisuuksia. Arkkitehtonisena käsitteenä tila oli oppilaille heidän alustavien tietojensa

perusteella vieras. ”*Mulla on aika tilava huone, sinne mahtuu sänky ja kaksi pöytää hyvin*”, kertoi eräs oppilas. Oppilaat mainitsivat, että sisällä tila muodostuu lattiasta, katosta ja seinistä ja että tila voi olla ahdas tai avara, valoisa tai pimeä. ”*ATK-luokka on myös lämmin talvella*”, mainitsi eräs toinen oppilas ja muistutti tilakokemuksen moniaistisuudesta. Vaikka tila olisi tyhjä, on se täynnä aineettomia asioita, jotka voi nähdä, tuntea, kuulla, haistaa ja muistaa (Grönlund 2003, 8). Koemme tilat suhteessa toisiinsa, suhteessa siihen missä olemme olleet ja siihen mihin olemme menossa. Muodostamme kokemuseräisiä, ymmärrystä helpottavia käsitteitä aistien, tunteiden ja järkeilyn avulla, kun havainnoimme tiloja, esineitä ja ilmiöitä vertailemalla niitä. Oppilaiden tehtävänä oli pohdita koulun subjektiivisesti koettavaa imagoa, miettiä sen syitä ja kuvakerronnalla korostaa sitä. Tarkoituksena oli samalla opetella tarkastelemaan ja arvioimaan visuaalista ympäristöä erilaisista näkökulmista sekä miettiä tilavaikutelmien syitä.

Imago voidaan määritellä mielikuvaksi tai käsitykseksi, joka tietoisesti halutaan jostain asiasta antaa. Imagolla tarkoitetaan usein identiteettiä, jolla voidaan Virtasen (1999, 7–8) mukaan myös ymmärtää yksilöllisyytenä, joka erottaa kohteen muista kaltaisistaan. Imago on yleinen mielikuva, joka kyseisestä kohteesta on muodostunut tai mielikuva, joka siitä halutaan muodostettavan. Se voi olla esimerkiksi korostunutta ainutlaatuisuutta, joka koetaan ja joka voi olla tietoisesti luotu. Imago voi olla myönteinen, kielteinen tai mitään sanomaton (Virtanen 1999, 9). Rakennuksen, paikan tai kaupungin imago kuvaa sitä, mistä ihmiset ne tuntevat ja miten ihmiset ne kokevat. Imago voi olla konkreettinen, jos se perustuu johonkin olemassa olevaan tekijään, kuten rakennuksen fyysisiin ominaisuuksiin. Imago voi olla myös abstrakti, jolloin se tukeutuu näkymättömiin seikkoihin, kuten tapahtumiin tai myytteihin. Eräs oppilas, jonka isä on nuoruudessaan ollut Kaurialan koulun oppilaana, mainitsi ”*kovan kurin ja pelottavat opettajat*”, joita isä on usein muistellut.

Tilan subjektiiviseen kokemiseen vaikuttavat useat eri tekijät kuten tilan mitat, suhteet, valaistus, värit, yksityiskohdat ja materiaalit. Mielikuvamme tilasta ovat myös suhteessa omaan kokoomme ja sijaintiimme sekä kokemuksiimme ja odotuksiimme tilan funktiosta ja luonteesta. Tutustuakseen omakohtaisesti arkkitehtoniseen tilakäsitteeseen oppilaiden tehtävänä oli suunnitella koulustamme kertova video, jolla välitetään erilaisia mielikuvia koulustamme. Mielikuvat saivat olla subjektiivisesti valittuja, positiivisia tai negatiivisia. Oppilaat etsivät videota varten paikkoja ja tiloja, jotka tukivat heidän valitsemiaan mielikuvia. Idea imagosta oli osittain lähtöisin eräältä oppilaalta, joka muisti koulumme tilavan ala-aulan käydessään 6.-luokkalaisena tutustumassa kouluun: ”*Aula oli iso ja valoisa, kun sitä vertasi Miemalan kouluun. Sen takia Kaurialaan ei pelottanut tulla.*”

Tehtävän avulla halusin osoittaa oppilaille, että sama rakennus ja samat tilat voidaan kokea monella eri tavalla ja että paikasta välitettäviin mielikuvaihin on mahdollista vaikuttaa tietoisilla, tarkoitushakuisilla valinnoilla, korostuksilla ja rajauksilla. Samalla oppilaat harjoittelivat elokuvakerronnan monipuolisia ilmaisukeinoja, kuten rajauksia, kuvakulmia ja kuvakokoja. Oppilaat saivat ryhmissään valita, esittävätkö he positiivisia vai negatiivisia imagoja niin, että paikkojen erilaisia luonteita voitaisiin vertailla toisiinsa. Siten myös tilojen ja paikkojen luonteiden syyt tulisivat selvemmin esiin. Teh-

tävän lopuksi jokainen ryhmä perusteli valintojaan ja kertoi, kuinka otoksissaan saivat korostettua valitsemaansa imagoa elokuvakerronnan keinolla (LIITE 6).

Opetussuunnitelman perusteiden (2004, 37) opetuksen eheyttämiseen tähtäävän *Viestintä- ja mediataito* -aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen ohessa edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Viestintätaitoissa painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää. Mediataidoissa korostuu oppilaan rooli sekä viestien vastaanottajana että tuottajana. Tehtävässä yhdistin mediakasvatukseen kuuluva elokuvakerrontaa, videokameran käyttöä, editointia sekä arkkitehtuurikasvatusta. Arkkitehtuurikasvatuksen kannalta oli tärkeää pohtia syitä erilaisten tilojen ja paikkojen aiheuttamille tunteille ja kokemuksille. Oppilaiden videoimat otokset koulustamme yhdistettiin aiemmin taltioituun oppilaiden musiikkiesitykseen. *"Kaunis päivä"* -laulun sanoituksen tarkoituksena oli löyhästi rajata ja toisaalta johdattaa visuaalista ideointia. Samalla oppilaat tutustuivat editoinnin periaatteisiin iMovie-ohjelmalla. Video on myös tarkoitus esittää keväällä 9.-luokkalaisten järjestämässä läksiäisjuhlassa, joten koulun imagon korostaminen paikkana ja mielentilana yhdistyisi vapaamuotoisen tilaisuuteen.

Koulu kolmiulotteisena ympäristönä kohteineen, ilmiöineen ja tapahtumineen on havainnoitavissa liikkeen avulla ajallisesti sekä koettavissa tilallisesti. Carlsonin (1994, 112–14) mukaan ihmisiä tulee ja menee, mutta paikat pysyvät, myös muuttuessaan. Menneisyydessä ovat monet sukupolvet olleet samassa koulussa ja sinne tulee uusia oppilaita myöhemminkin. Oppilas, joka videoi koulun tiiliseinää, mainitsi *"raaputukset jotka ei ikinä lähde pois sieltä"*. Ympäristön fyysiset muutokset ovat yleensä hitaita, vaikka kulttuurit ja arvot ihmisten myötä muuttuvat. Siten koulu voi edustaa myös jatkuvuutta fyysisenä ympäristönä, johon on tallentunut muistoja vuosikymmenten ajan. Oppilaille ajatus rakennukseen ja sen tiloihin taltioituneena historiana tuli esiin yhdellä tavalla, kun he videoivat muun muassa kellarissa sijaitsevia vanhoja käymälätiloja. Niitä ei ole käytetty vuosikausiin, mutta paikassa on edelleen jäljellä kalusteet ja ahdistava tunnelma.



**KUVA 10.** *"Talkkari jätti oven auki niin tuulee. Vaimo on turhaa sisustellut. Vino pöytä näyttää oudolta. Kaulan varjo ja hylly on hienoja kyllä ja ovi ulos."*

Ennen koulumme imagon pohtimista ja musiikkivideon tekoa mietimme yhdessä tiloja ja niiden ominaisuuksia. Tila arkkitehtonisena käsitteenä oli oppilaille heidän alustavien tietojensa perusteella melko vieras. Oppilaat määrittelivät tilan siten, että siinä on leveyttä, korkeutta ja syvyyttä: *"Jos seinä puuttuisi kokonaan olisi aika avointa. Tai katto."* Kuvataiteen kaksiulotteisten ilmaisutapojen, kuten piirtämisen ja maalaamisen avulla, tilan kuvaaminen oli lähes kaikkien oppilaiden mielestä hankalaa ja aikaa vievää (LIITE



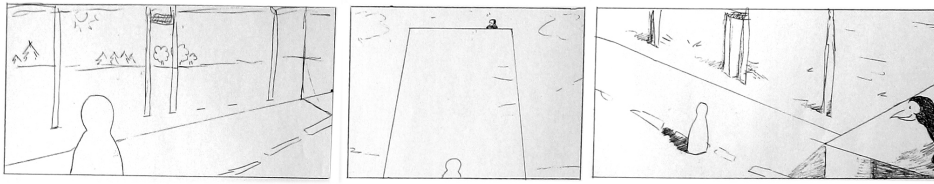
7). Kun oppilaat harjoittelivat perspektiivejä ja piirsivät sisäkuvaa *"Talkkarin talosta"*, luonnistui heiltä yleensä pakopisteen avulla projisointi. Tilavaikutelman muu kuvaaminen erilaisin kuvallisin keinoin osoittautui samassa tehtävässä usein hankalaksi. Oppilaiden oli vaikeaa keskittyä moneen opeteltavaan asiaan samassa harjoituksessa. Kuvallisen ilmaisun taidoissa oli lisäksi oppilaskoh-  
taisia eroja.



KUVA 11. *"Talkkarin talo sisältä"* -perspektiiviharjoitus ja tuulessa lentävät esineet.

*"Lehmän piti lentää, mutta eipä lennä vaan kiipeää nurkassa. Talkkari ja tavarat on liika kaukana. Varjostus unohtu. Kahvipannu on aito ja roiskuu."*

Tilakokemuksen ymmärtämiseksi pyysin oppilaita miettimään arkkitehtuurin neljänneksi ulottuvuudeksi kutsuttua aikaa ja sen vaikutuksia tilan kokemiseen. Videoinnin yhtenä tarkoituksena oli yhdistää erityisesti liikettä videoitaviin paikkoihin, koska tilojen vertailu toisiinsa auttoi niiden ominaisuuksien ymmärtämisessä. Aika ja liike, jotka ikuistuivat ja välittyivät muille elokuvan keinoin, synnyttivät liike- ja tilakokemuksen, kun tilavaikutelmat seurasivat toisiaan. Oppilaat olivat jo aiemmin kokeilleet sarjakuvakerrontaa, jossa myös voidaan ilmaista ajan kulumista ja paikkojen vaihtumista perättäisten elokuvan otosten kaltaisilla ruuduilla. Eräässä sarjakuvatehtävässä oppilaat olivat harjoitelleet kuvakulmien käyttöä, joka on ilmaisullinen keino muissakin kuvataiteen muodoissa. Lyhyeen muutaman ruudun sarjakuvastriippiin piti kuvata mikä tahansa ajallisesti hetkellinen tapahtuma missä tahansa paikassa erilaisia kuvakulmia käyttäen.



**KUVA 12. Kuvakulmien luomaa tilallisuutta ja aikaa sarjakuvakerronnalla.**

Oppilailla oli henkilökohtainen käsitys koulumme imagosta, jota usein verrattiin kokemuksiin aiemista kouluista ja niiden tiloista. *"Meidän aula on matala mutta valoisa paikkana. Vanhassa koulussa oli vain pitkiä käytäviä. Piti olla välitunnit ulkona"*, kirjoitti eräs tyttö. Perusteluna koulumme sokkeloisuudelle eräs ryhmä mainitsi korkean osan yläkerrosten aulat, joiden läpi ei pääse kulkemaan opettajahuoneen sijainnin takia. *"Me joudutaan kiertämään aina kierreportaita aulaan. Siksi valittiin portaat videoon. Joka välitunti niitä ylös ja alas. Niitä pitkin lähdetään pois koulusta ja laulussa laulettiin paljon lähtemisestä. Meistä ne kuvas hyvin lähtemistä pois"*, perusteli ryhmän oppilas kuvauskohdettaan. Koulumme molemmissa päädyissä olevia kierreportaikkoja pidettiin kauniina poikkeavan muotonsa takia, mutta hankalina käyttää: *"Raput on hienon pyöreät ja ahtaat kaikille oppilaille"*.

Videoinnin arkkitehtuurikasvatuksellisena tarkoituksena oli saada oppilaat pohtimaan tilojen ja tilasarjojen aiheuttamia tuntemuksia sekä miettiä niiden syitä. Tehtävä osoitti, että sama paikka voidaan kokea subjektiivisesti usealla eri tavalla ja että paikasta välittyviin mielikuviin on mahdollista vaikuttaa tietoisilla valinnoilla. Tunnelma on kokonaisvaikutelma, joka syntyy jonkun asian, paikan tai tilan aistittavista ominaisuuksista. Tunnelma on olemassa suhteessa kokijan mielikuviin ja kokemuksiin. Mielikuva syntyy paikan, rakennusten ja sisustusten sekä sen hetkisen tilanteen ja tilassa toimijoiden yhteisvaikutuksena. Kun astumme huoneeseen, voimme välittömästi aistia sen kalteuden tai mukavuuden ilman erittelyä siitä, mihin tällainen tunnelma perustuu. Jotta voimme eritellä aistimaamme, tulee meidän tiedostaa ja jäsenellä tunnelman aiheuttamia osatekijöitä. Tunne syntyy ensin, ja von Bonsdorffin (2007, 76) mukaan vasta jälkikäteen pystymme tietoisella tasolla erittelemään, mistä osatekijöistä tunnelma koostui.

Imagotehtävään liittyi useita seikkoja, kuten pohtiminen, tutkiminen, eläytyminen, mielikuvitus, satuma ja intuitio. Näitä oppilaat käyttivät etsiessään paikkoja ja tiloja, jotka vastasivat heidän mielikuviaan koulustamme. Oppilaat saivat korostaa elokuvallisin keinoin ja tarkoitushakuisilla kuvauskohdeillaan omaavinta koulun imagoa. Oppilaista vain muutama esimerkiksi tiesi käytöstä poistuneiden käymälöiden olemassaolosta ennen videointia. Videossa välittyi tilan ankeus, jota eräs oppilas kommentoi eläytyen: *"Onko kukaan oikeasti voinut käydä tuolla? Mä ainakin pidättäisin mielummin koko päivän."* Hämmästyksi toimi esimerkkinä siitä, miten tilan tunnelma ja haluttu imago voidaan elokuvan keinoin välittää oppilaalle, jolta puuttuu omakohtainen kokemus paikasta. Käytöstä poistunut käymälä on todellinen, vaikka harva oppilas tiesi sen olemassa olosta. Lisäksi oppilai-



den provosoiva paikan valinta on esimerkki taiteelle ja medialle ominaisista valinnoista, joilla välitetään haluttua mielikuvaa ja tunnetta ja jotka luovat imagoa.

Oppilaiden niukan enemmistön mielestä olisi ollut helpompaa valita paikkoja, jotka esittelisivät koulumme negatiivisia elämyksiä antavana arkkitehtonisena paikkana. *”Ällöttäviä ja resusia paikkoja oli helppo löytää. Koulussa opiskelu on myös muutenki välillä tylsää”*, pohti erään ryhmän oppilas vastauksissaan

ja jatkoi: *”Huomaa että koulu on vanha. Melkein mistä vaan pysty sen kuvaamaan.”* Oppilaat pitivät yleisesti koulun tiloja enimmäkseen epäsiisteinä. Koulun luokkia on korjattu tavallisesti vuosittain vain yksi kerrallaan jo pitkään. Koulun avara etupiha miellettiin yleisesti liian suureksi, virikkeettömäksi ja tuuliseksi verrattuna pienempään ja suojaisempaan niin sanottuun välipihaan, jossa muun muassa on katettuja käytäviä. *”Etupihalla ei ole kukaan. Se on liika iso ja aina tuulee. Välipihasta sai kivempaa videota katoksista. Ne sentään suojaa sateella ja niistä sai videoon liikettä”*, kuvaili oppilas ryhmästä, joka taltioi erityisesti ajan ja liikkeen tuntua videoon.



**KUVA 13. Tunnelmaltaan ahdistava koulumme vanha kellarikäymälä.**

Kaksiulotteista, staattista valokuvaa katsoessamme olemme näkevinämme kolmiulotteisen tilan. Todellisuusvaikutelmaa luo syvyyden illuusion. Valokuvan valojen ja varjojen synnyttämien muotojen avulla rakennamme mielessämme tilan, joka vastaa kuitenkin vain osittain sitä tilaa, jossa elämme. Tällainen tila ulottuu mielikuvissamme myös kuvan rajojen ulkopuolelle. Kuva on valinta, joka myös rajaa paljon pois. Oppilaat huomasivat, että valokuvaa monipuolisemmin ympäristön ja tilan ominaisuuksia esittävä liikkuva kuva on myös valinta, joka kertoo yhden puolen asioista. Käymälää ikuistanut ryhmä mainitsi etsineensä tarkoituksella vastenmielisiä paikkoja. Heidän otostensa kautta oppilaille konkretisoitui, että imagoa luodaan kertomalla jonkun valitsema totuus.

Videoidessaan koulua oppilaat tarkastelivat sitä tilallisuuden sekä tilojen viestittämien tunnelmien kautta. Kamera, ja erityisesti videokamera, on väline, joka saa havaitsemaan. Mielikuviin, joita tiloista saadaan ja välitetään, vaikuttavat näkyvien ja koettavien tilojen olemus ja tilojen väliset suhteet. Oppilaat huomasivat, että tiloja voidaan arvioida myös niiden funktioiden perusteella. Oppilaiden mielestä tilojen funktioilla oli myös suuri merkitys niiden välittämään imagoon, mikä tuli erityisesti esiin provosoivissa käymäläotoksista. Ala-aula koettiin yleisesti avaraksi ja valoisaksi, kun sitä verrattiin muihin tiloihin. Sen tunnelmaan vaikutti oppilaiden mielestä myös se, oliko aula tyhjä ja avara vai täynnä oppilaita ja meluisa: *”Välituntisin ala-aula on joskus inhottava, kun kaikki on siellä.”*

Koulun positiivisen imagon valinnut ryhmä mainitsi erityisesti välitunnin tärkeäksi syyksi aulasta saatuun miellyttävään vapaudentuntemukseen, vaikka välituntien yleinen hälinä mainittiin haittana. Otoksissaan ryhmä oli ikuistanut ala-aulaan sijoitetun oppilaskunnan ylläpitämän virvoitusjuoma-automaatin. Perusteluna valinnalleen ryhmän eräs tyttö mainitsi: *"Aulassa kaikki viettää vapaa-ajan. Limukone kuvattiin, kun aina ei viitsi mennä Manuun [koulun läheisyydessä olevaan kauppaan]. Tunneilla ryytyy ja limu auttaa siihen."* Virvoitusjuoman hän yhdisti välituntiin, ala-aulaan ja tylsiksi miellettyjen oppituntien päättymiseen. Siten virvoitusjuoma edusti miellyttävää nautintoa, johon samanaikaisesti yhdistyivät positiiviset mielikuvat ala-aulasta vapaa-ajanviettopaikkana. Oppilaiden mielestä koulun imagoa esittäneet video-otokset toivat esiin tarjottujen mielikuvien ja todellisuuden eron: *"Pirteitä kuvia on maalattu seiniin mutta ei ne oikeasti piristä. Samat tunnit meillä on silti."*

Vaikka video-otokset välittävät vain osan koulumme tilojen tunnelmasta sävyineen, valoineen ja varjoineen, koulumme imagoa korostavissa otoksissa on havaittavissa Roution (1979, 75) mainitsema taiteen ominaisuuksia. Taiteen sanoma on hänen mielestään "kuin elämän kokeminen: monimerkityksinen, kätkeyty ja tulkittavissa tietyistä ehdoista lähtöisin". Kuvataiteen esitystavan etuna on kyky tiivistää monta yhdeksi ja yhdistää irralliset osat kokonaisuudeksi, joka on tajuttavissa intuitiivisesti. Kuten oppilaiden videosta on havaittavissa, voi taide esimerkiksi tiivistää koulusta annettavan imagon yhteen ainoaan otokseen: *"Tiiliseinän raaputukset kertoi, että täällä on aina hölmöily."*

Erään ryhmän pojat vertasivat koulusta saatuja tilakokemuksiaan internetissä yhteisöllisesti pelattavissa olevaan *"Call of Duty"*-tietokonepeliin. Tietokonepeleissä samoin kuin liikettä ja aikaa talentavissa elokuvissa arkkitehtonisen tilan representaatio eli ulkoisesti havaittava esitys on illuusio todellisuudesta. Taistelupelille ominaista pojan mielestä on se, että kuten oikeassa elämässä, pelaaja voi valita eriluonteisia tiloja ja kokea niiden vaihtelun avulla ahtautta ja avaruutta, valoa ja pimeyttä sekä suojaa ja turvattomuutta. Pelissä tilojen ja esineiden funktio tosin on erilainen kuin arkielämässä, koska paikkoja käytetään muun muassa virtuaalitaisteluissa suojana vihollista vastaan. Siten ne voidaan arvioida eri perusteilla kuin todellisuudessa. Kun pyysin erästä toista poikaa vertaamaan kaksikulotteisen tietokonenäytön välittämää pelin tilakokemusta todelliseen kolmiulotteiseen tilahavaintoon, vastasi hän, että *"ei pelissä ehdi jäädä maisemia ihailemaan"*. Pelikeskustelun innoittamana eräs toinen peliä harrastava poika sanoi aistineensa avaran koulun pihan turvattoman tuntuiseksi, koska sieltä puuttuivat fyysiset, mutta samalla psyykkisesti koettavat suojat. Pojat sa-noivat videoineensa koulustamme mahdollisimman *"ällöttävän mutta tietsikapeliin hyvin sopivan vanhan vessan"*, joka heidän mielestään oli taistelupelien virtuaalimaailman tavoin ankea, ahdas ja pimeä, mutta samalla virikkeellinen ja yllätyksellinen.

## 12.6 KOULUN UUSI FUNKTIO

Jokainen arkkitehtoninen teko muuttaa ympäristöä. Ne ovat uusien elementin sijoittamista olemassa olevaan. Paikalla ennen ollut muuttuu tai häviää. Sama pätee luontoon tai ihmisen muovaamaan kulttuuriympäristöön. Muutoksen suorittajan kyvyistä ja eettisistä tavoitteista riippuu, onko uusi ympäristölleen häiriöksi vai täydentääkö se sitä luontevasti. Rakennettu ympäristö kertoo eri aikakausien ihanteista, taloudesta, tekniikasta ja elämäntavoista. Tällaisten asioiden ymmärtäminen tutussa ympäristössä voi mielestäni opettaa ymmärrystä laajemmin arkkitehtuurista ja antaa siten valmiuksia ennakoida ympäristön muutoksia.

Nopea yhteiskunnallinen kehitys on usein rakennetun ympäristön uhka. Vanhan rakennuskannan säilymisen edellytys on Suonnon (1995, 25) mielestä uuden käyttötarkoituksen löytyminen. Oppilaat olivat jo aiemmin ihmetelleet, miksi heidän mielestään *"vanhoja hienoja taloja on purettu ja rakennettu rumia taloja tilalle"*. Muun muassa tällaisia kysymyksiä oppilaat olivat miettineet kaupunkikeskustaan jalkautuessaan. Olin näyttänyt valokuvia toriympäristön muutoksista ja historiallisten rakennusten purkamisista taloudellisesti tehokkaampien rakennusten paikalta. Purkutrendi oli yleistä Suomessa ja tyypillistä myös Hämeenlinnalle muutamia vuosikymmeniä sitten, jolloin taloudellisen kasvun nopeus konkretisoitui vanhan purkamisena ja tehokkaammaksi mielletyn uuden rakentamisena. Uuden funktion löytyminen rakennuksen säilymisen kannalta on tärkeää mutta uusi funktio voi olla ympäristölle myös uhka.

Koulun uusi funktio -tehtävän yhtenä tarkoituksena oli saada oppilaat miettimään yhteiskunnassa ja rakennetussa ympäristössä tapahtuvia muutoksia sekä niiden esteettisiä ja eettisiä vaikutuksia. Ympäristön muutosten syyt ihmetyttivät oppilaita, mutta heistä ei juuri kukaan ollut miettinyt yhteiskunnan ohjauksen merkitystä rakentamisessa. Taloudellisten perustelujen kokonaisvaltainen ymmärtäminen oli myös oppilaille aluksi vaikeaa. Kun kontekstit luotiin todelliseen elämään, kuten rahaan tyylin tai muodikkuuden vastikkeena, oppilaat yleensä ymmärsivät, kuinka ympäristössä havaitut asiat liittyivät heitä ympäröivän maailman realiteetteihin: *"Totta kai pitäisin hametta, jos siitä maksettaisiin riittävästi"*, sanoi eräs poika.

Yhteiskunta ohjaa ympäristön suunnittelua normeilla toivomaansa suuntaan. Ympäristön muotoutumisen ohjaukseen liittyy lakeja, asetuksia, määräyksiä ja ohjeita, joita kaavoittajien ja suunnittelijoiden tulee huomioida. Taustalla on yhteisesti hyväksytyjä arvoja ja poliittisia päätöksiä. Suunnittelija käyttää sekä tutkittua että intuitiivista tietoa ihmisen sosiaalisesta, psykologisesta ja fyysisestä käyttäytymisestä sekä tarpeista arkkitehtonisessa suunnittelussa. Suunnittelutilanne on aina erilainen riippuen ympäröivästä rakennuskannasta, paikasta, ympäristöstä, pienilmastosta, käyttötarkoituksesta ja monesta muusta seikasta. Lisäksi ympäristön muotoutumiseen vaikuttavat viranomaisen, suunnittelijan, tilaajan, rakentajan ja käyttäjän mielipiteet. Haasteita lisäävät vielä ekologiset vaatimukset sekä hankkeeseen varattu rajallinen budjetti. Koska arkkitehtuuri on ihmistä ja hänen toimintaansa varten, voimme arvioida arkkitehtuurin käyttökelpoisuutta, muunneltavuutta, taloudellisuutta, esteettisyyttä, eettisyyttä ja ekologisuuutta. Tällaisten asioiden yhteyksiä toisiinsa oppilaat

pitivät arkkitehtuurin vaikeasti hahmottuvina asioina, koska niihin liittyy monia muuttujia, joista heillä ei ollut riittävästi ennakkotietoa tai joita he eivät olleet ajatelleet aiemmin.

Oppilaat keskittyivät miettimään tarkemmin koulun mahdollisen funktion muutoksen aiheuttamia vaikutuksia ympäristölle. Ryhmät saivat vapaasti valita koululle uuden funktion. Oppilaat pohtivat taiteellisin keinoin suunnitteluprosessia sekä arvioivat rakentamisen vaikutuksia heille tutussa ympäristössä. Tarkoitukseni oli saada oppilaat arvioimaan vapaasti valitun funktion aiheuttamia muutoksia ympäristölle, jotta he paremmin ymmärtäisivät yhteiskunnan rakentamisen säätelyn ja ohjauksen päämääriä.

Muutos esitettiin 1:200 mittakaavaisessa pienoismallissa vapaamuotoisesti visualisoiden siten, että funktio tuli massoitellussa vertauskuvallisesti esiin. Pienoismallin avulla muodon ja tilan ominaisuuksia kaksiulotteiseen kuvaan verrattuna voidaan ilmaista niille ominaisella tavalla. Siksi mallit ovat liittyneet arkkitehtuurisuunnitteluun aina (Jesonen 2001, 9). Luonnostelu on luovan tapahtuman tärkeä vaihe. Arkkitehtuuria mallintamalla voidaan tutkia esimerkiksi mittasuhteita, materiaaleja, tilallisuutta, massoitellua ja aukotusta. Luonnosmainen mallintaminen soveltuu Karangan (1999, 37) mielestä hyvin arkkitehtonisen muodon ja tilan tutkimiseen. Hän itse puhuu muotomallista, joka hänen mielestään käsitteenä kertoo paremmin pienoismallin käytettävyydestä arkkitehtonisen muodon etsimisessä. Mallin avulla oppilaat kokeilivat, kuinka muodon ja tilan ohella voidaan esitellä funktiota olemassa olevassa rakennuskannassa. Lisäksi he taiteellisin keinoin ilmaisivat ajatuksiensa siten, että heidän valitsemansa funktio tuli esiin käsitteellisesti mallissa. He myös tulkitivat kuvasommittelun keinoin ja sanallistamalla ratkaisujaan, jotta he voivat ymmärtää niitä syvemmin ja antaa niille henkilökohtaisia eläytymiseen perustuvia merkityksiä.

Arkkitehtuurikasvatuksen avulla pyritään lisäämään oppilaiden ymmärrystä ja osoittamaan, mikä merkitys ympäristöillä on ihmisen ja yhteiskunnan hyvinvoinnille. Samoin arkkitehtuurikasvatuksen tehtävänä on auttaa oppilaita ymmärtämään, miten yhdyskunnat rakentuvat. Oppilaat tutustuivat muutamaa erityyppiseen asemakaavaan, niiden tarkoituksiin sekä määräyksiin ja kaavamerkintöihin. Samoin oppilaat etsivät internetin avulla Hämeenlinnan rakennusjärjestyksen, jolla ohjataan paikallista rakentamista. Sen avulla tavoitellaan erityisesti niin sanottua yhtenäistä arkkitehtonista muotokieltä sekä suunnitelmallista ja sopivaa rakentamista. Rakennusjärjestyksessä mainitaan useita sopusuhtaisuuteen vaikuttavia ympäristön visuaalisia tekijöitä, joihin oppilaat olivat jo tutustuneet: ”Uudisrakennuksen, lisärakennuksen ja uudestaan rakentamisen tulee sopeutua ympäröivän alueen yleisesti noudatettuun rakennustapaan rakennuksen sijoituksen, koon, muodon, ulkomateriaalien, värityksen sekä julkisivun jäsentelyn osalta. Rakennuspaikalla tai tontilla rakennusten tulee muodostaa ympäristö- ja kaupunkikuvaltaan sopusuhtainen kokonaisuus.” (Hämeenlinnan kaupungin rakennusjärjestys 2003, III luku, 10 §, 2 momentti) Halusin osoittaa oppilaille paikallisen normiohjauksen runsauden, sen tarkoituksen sekä korostaa ohjaukseen liittyviä rakentamisen ympäristöseikkoja.

Oppilaiden mielestä arkkitehdit asiantuntijoina ratkaisevat muun muassa rakennusten visuaalisen sopusuhtaisuuden ja ympäristöön sopivuuden. Kuten eräs oppilas kuvaili, *"arkkitehti suunnittelee talot ja päättää millaisia ne ovat, koska häntä on siihen opetettu."* Funktion osalta oppilaiden mielestä rakentaminen lähtee tarpeesta, joka saa suunnitelmissa rakennuksen muodon: *"Oppilaat tarvitsevat koulua, siksi on kouluja."* Kaurialan kaupunginosassa on kouluja ja liiketiloja, vaikka kokonaisuutta oppilaat luonnehtivat kokonaisuutena pääasiassa asuinalueeksi. Kuitenkin Kaurialan kaupunginosassa selitysten etsiminen ympäristöön sopivalle rakentamiselle osoittautui juuri alueen monimuotoisuuden takia haasteelliseksi ja hankalaksi. Ympäristön sopusuhtaisuuteen rakennusten funktiolla ei oppilaiden mielestä aluksi ollut merkitystä, kunhan rakennukset visuaalisesti olisivat ympäristönsä kanssa riittävän yhtenäisen näköisiä.

Oppilaat miettivät ryhmittäin illusorista uutta funktiota koululle. Haju- ja meluhaittoja asuinalueella kuitenkin vieroksuttiin sen jälkeen, kun yksi ryhmä esitteli kuvia lähistön pienteollisuusalueen lämpövoimalasta. Sen savupiipussa nähtiin visuaalisia yhtäläisyyksiä koulumme käytöstä poistuneeseen savupiippuun. Mielikuva savusta ja hajusta sai oppilaat pohtimaan tarkemmin erilaisten toimintojen yhteensopivuutta. Teknisessä työssä oppilaiden tekemän koulun pienoismallin avulla oppilaat pohtivat koulun mahdollisen funktion muutoksen aiheuttamia vaikutuksia ympäristölle. Pienoismalli oli havainnollinen kolmiulotteinen esitystapa, joka helpotti ulkotilan ja mittakaavan hahmotusta tutussa paikassa. Se auttoi oppilaita hahmottamaan, että rakennuksen funktiolla ja kaupunkisuunnitteluun liittyvillä prosesseilla on ympäristön muotoutumiseen viime kädessä merkittävä vaikutus.

Malli esitti kouluamme, ja suunnitteluun oppilaat käyttivät vertauskuvallisesti funktioihin viittaavia esineitä, joiden avulla funktioiden massoittelua visualisoitiin. Arkisen asian oppilaat muuttivat merkityksensä koulun uutta funktiota. Kuvallisten teosten yhteydessä harjaantuu monipuolinen näkeminen, jonka voidaan ajatella muuttuvan tietoiseksi katsomiseksi, jossa asioiden denotatiivinen merkitys korostuu. Denotaatio on asioiden ilmeinen ja yleisesti hyväksytty suhde todellisuuteen (Lehtonen 1998, 108). Katsominen kehittyy tunnistavasta, toteavasta havaitsemisesta etsivään, ajattelevaan ja oivaltavaan havainnoimiseen. Kuvallisen ilmaisun yhteydessä opetuskokeilussani harjoiteltiin myös tulkitsemista, joka on elämyksen, ilmiön tai ajattelun kuvailua taiteen keinoin. Voidaan puhua konnotatiivisesta, symbolisesta merkityksestä, johon vaikuttavat kulttuuri sekä kuvan tekijän ja tulkitsijan henkilökohtaiset kokemukset ja joka ymmärretään vertausten ja metaforien avulla (Fiske 1992, 113).

Viitteellisten ja symbolisten funktioiden esitysten oheen tuli realismia, kun ryhmät joutuivat perustelemaan valitsemansa uuden käyttötarkoituksen. Liikennejärjestelyihin, viihtyisyyteen, turvallisuuteen ja terveellisuuteen liittyvät seikat huolestuttavat usein ihmisiä, kun omaksi koettu ympäristö on muuttumassa esimerkiksi kaavoituksen seurauksena (Malin 2008, 22–28). Jokainen ryhmä mietti ympäristön kannalta sekä positiivisia että negatiivisia muutoksen seurauksia omalle valinnalleen (LIITE 8). Massoittelu tehtiin suoraan malliin symbolisia esineitä käyttämällä, mutta oppilaat tekivät sommitteluharjoituksia myös piirtäen ja maalaten massoittelunsa perusteella. Niissä korostin mas-

soittelussa esiin tulleita arkkitehtonisia ja taiteellisia sommitteluun vaikuttavia seikkoja kuten suunti-en, rytmin, tasapainon ja jännitteen esittämistä.

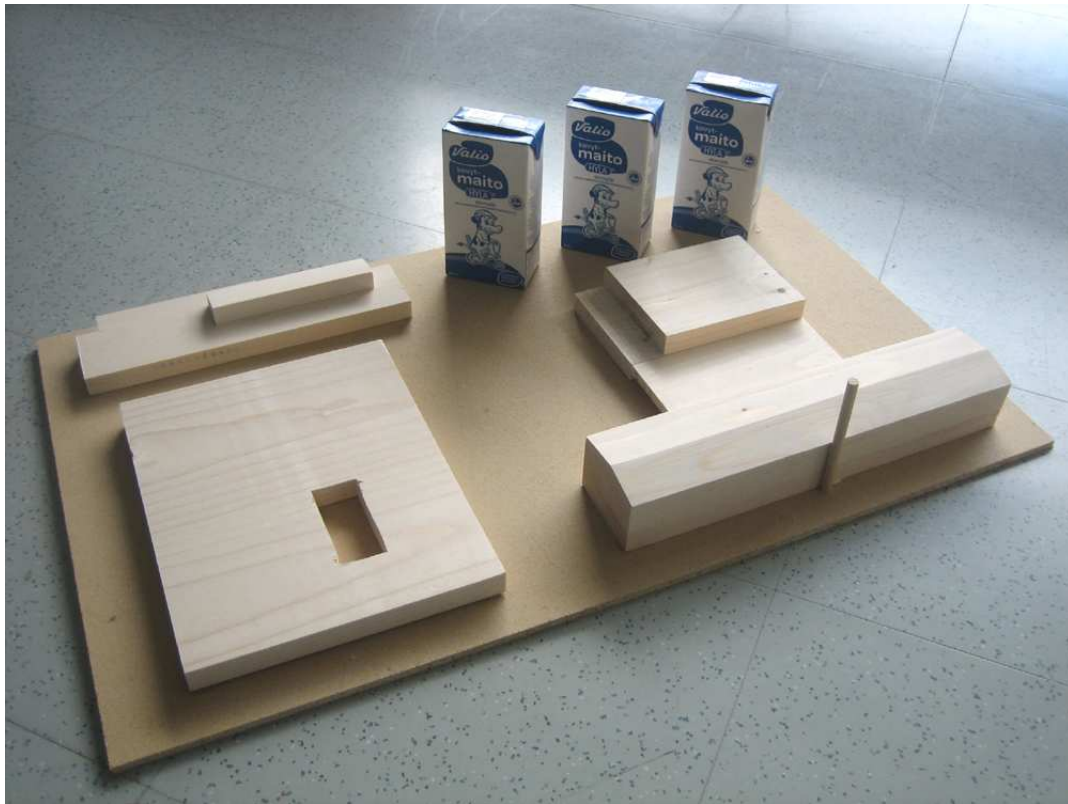
Taiteen ja arkkitehtuurin kuvakielet sisältävät paljon yhteisiä tekijöitä, mutta myös erillisiä laajoja kokonaisuuksia. Arkkitehtuurin kuvakielen ymmärtämiseen vaaditaan sen ominaispiirteiden sekä kulttuurin tuntemusta. Opetuksessa ympäristön visuaalinen kieli on usein lähtökohtana pohdinnoille, jotka voivat jatkua Rinteen (2006, 115) mukaan etiikan, ekologian ja ergonomian puolelle. Arkkitehtuurikasvatuksessa arvioidaan tavallisesti ympäristön eettisiä ja esteettisiä laatuja eli sitä, mikä on hyvää ja kaunista. Esteettisten ja tilallisten kysymysten ohessa oppilaat miettivät tarpeita, joita rakennuksen ja laajemman ympäristön tulisi heidän mielestään täyttää. Oppilaiden eläytyivät rakennuksen ja ympäristön illusorisen käyttäjän asemaan ja uuden käyttötarkoituksen aiheuttamiin muutoksiin ympäristössä. Samalla oppilaat pohtivat etuja ja haittoja, joita uusi funktio toisi tullessaan. Pienoismalli oli oppilaille arkkitehtuurin hahmottamisen apuväline, jolla he voivat simuloida arkkitehtuuria. Mallintaminen oli oppilaille luova prosessi, jossa he eläytyen kuvittelivat todellisuutta, johon he aiemmin olivat jalkautuessaan tutustuneet.

Koulumme täytti äskettäin 50 vuotta, eikä nykyinen funktio todellisuudessa ole muuttumassa. Oppilaat ymmärsivät taiteellisten valintojensa avulla käyttötarkoitusten muutosten vaikutuksia ympäristölle. Oppilaat oivalsivat vähitellen, että ympäristön muotoutuminen oli viime kädessä riippuvainen monesta eri tekijästä ja että nyt tehdyillä valinnoilla on tavallisesti pitkäaikaisia vaikutuksia. Oppilaiden perusteluiden yhteydessä tuli esiin useita arkkitehtuurin teemoja, joita itse pidän tärkeinä. Sellaisia ovat muun muassa arkkitehtuuri perustarpeiden tyydyttäjänä sekä fyysisen ja sosiaalisen ympäristön suhde. Oppilaiden perusteluissa tuli esiin näitä seikkoja: *"Jos koulu muuttuisi meijeriksi, niin hajua ja melua tulisi paljon. Ehkä täällä pyörisi kohta lehmiäkin lähistössä. Asujat tornitaloista muuttaisi pian pois. Taloista saisi sitten lisää korkeita maitovarastoja. Kotona pitää levätä ja tavata tuttuja. Siihen ei sovi tuollaiset haitat. Hyvää tässä on törpöt. Ne on aivan tornitalojen näköisiä ja kokoisia."*

Mallin innoittamana meijeriryhmän oppilas perusteli sommitteluharjoituksensa värivalintojaan erilaisilla maitolaaduilla: *"Aika hyvin suunnat onnistui esittämään taloja ja pihoja. Tuo yksi vino on piippu. Värit kuvastaa erilaisia maitoja: sinistä ja punaista. Tiili on myös punaista. Roiskuttamalla yritin vähän varjoja korkeisiin tornitaloihin vaikka niitä ei ole mallissa. Ne oli meijerin miettimisessä meille tärkeitä. Tornitalot on alhaalla ja maitovarastot on tuolla ylhäällä siniset. Musta: asfaltti. Vihreä: nurmikko. Meijeristä kertovat tölkinkuvatkin laitoin suoraan ja pikkasen vinoon. Piha koulussa on oikeasti vino."*

Mallia ei ollut tarkoitus kopioida sellaisenaan, vaan sommittelussa sai käyttää vapaasti erilaisia kuvallisia keinoja. Yksinkertaistaminen osoittautui monelle oppilaalle hankalaksi tehtäväksi ja he toistivat mallissa esittämäänsä massoja piirtäen ja maalaten usein sellaisenaan. Toisaalta malli itsessään oli jo pelkistetty kuvaus koulustamme. Nähdystä näytti olevan hankala irrottautua. Oppilaat

eivät luottaneet siihen, että viitteellisesti ilmaistuja kohtia vastaanottaja voi täydentää hänelle itselleen ennestään olevilla tiedoilla.



KUVA 14. Koulun uusi funktio meijerinä viereisen Parolantien tornitalojen hengessä.



KUVA 15. Meijerin perusteella tehty sommitteluharjoitus.



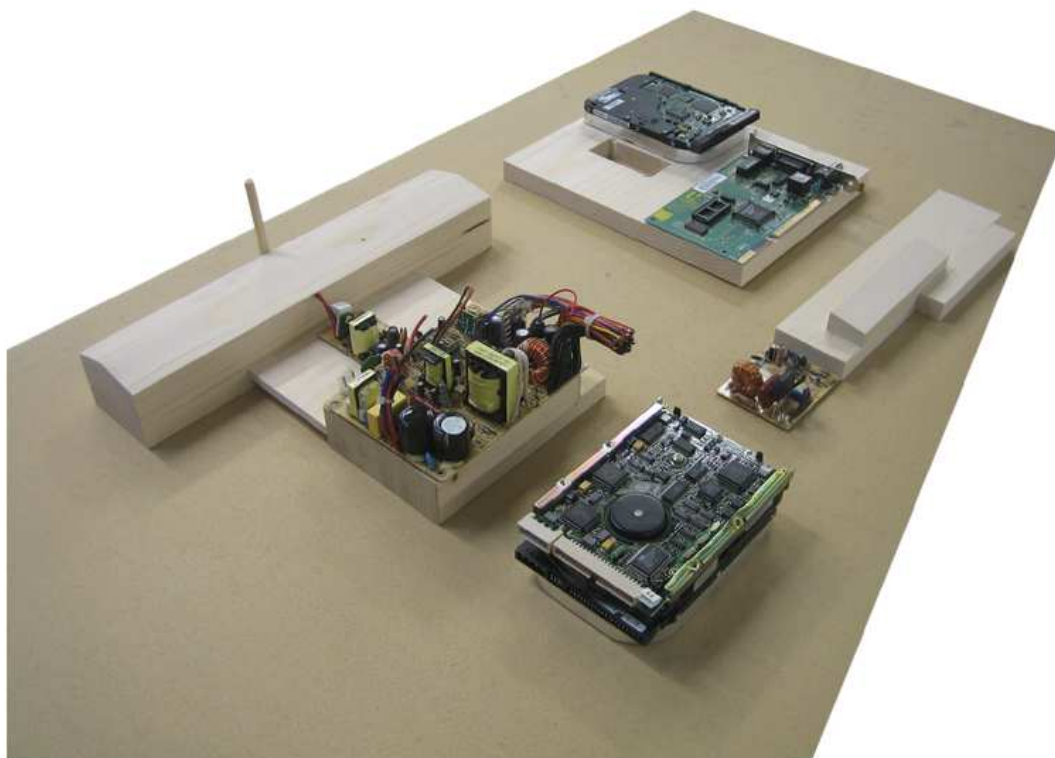
Kun oppilaat pohtivat K-Manun, heidän suosimansa lähikaupan, olemusta, he kokivat sen sekä muut liikkeet yhteisöllisiksi paikoiksi, joissa voi tavata tuttuja. Yhteisöllisyyttä pidettiin seikkana, joka tuo positiivista lisäarvoa ympäristöihin. Eräs oppilas ryhmästä, joka oli päätenyt kylpyläfunktioon, perusteli valintaansa näin: *"Kesällä koulussa on tyhjää, mutta kylpylässä on aina elämää ja mukavaa. En usko että ihmisistä on muille haittaa? Joku voi tietty aina valittaa. Silti meistäkin ruokiksilla valitetaan, kun me mennään koulun alueelta pois."* Ryhmän massoittelu oli tietoisesti olemassa olevasta ympäristöstä poikkeavaa: *"Lähin pyöreys olisi kai liikenneympyrä tuolla Poltsarilla [Poltinaho]. Ihan sama, koska haluttiin vaihtelua ja pyöreä on sitä. Kylpylässä on kivaa ja niin on tuo uusi uima-allaskin kivan muotoinen pisara. Siitä vesipussista piti tulla myös pyöreä mutta siitä tuli pisaramainen. Sopii sekin. Kippo on iso sali kaikelle harrastamiselle vaikka kiipeilylle tai elokuville. Pihassa on tilaa autoille, kun tästä tulee niin suosittu."*



KUVA 16. Kylpylän poikkeavaa muotoa.

Persoonalliseen kokemiseen vaikuttavat esimerkiksi omat muistot ja aiemmat kokemukset samantapaisista paikoista. Yllättäen eräs ryhmä päätyi funktiossaan ydinvoimalaan: *"Idea tuli siitä alueesta, jossa käytiin. Se jossa oli ruosteista rautaa ja lämpövoimala saman näköinen. Ei lämpölaitos ääntä pidä. Ei kait ydinvoimalakaan. Siitä olisi monelle hyötyä ainakin talvella ja sähkön avulla koko ajan. Koulun piippukin saisi uuden käytön. Rahat voidaan jakaa kaikille eikä vaan muutamalle niin kuin kaupoissa. Uudet palikat sopi sitä paitsi hyvin malliin."* Kaurialan kaupunginosan yhdelle reunalle on jäänyt entisajan Hämeenlinnan lievealueena olon jäänteinä pienteollisuutta, jonka paikan henkeen oppilaiden mielestä ydinvoimalafunktio sopisi.





**KUVA 17. Ydinvoimala tietokoneromun innoittamana.**

Eriluonteisten ulkotilojen muodostuminen ja niiden vaikutukset, yksilöön kohdistuvat normit yhteisen hyvän saavuttamiseksi, korttelien ekologisuus sekä kaupunkisuunnittelun yhteisöllisyys ovat asioita, joita tehtävässä käsiteltiin. Funktitehtävä osoitti oppilaille, että ihmiset hahmottavat arkkitehtuuria samojen aistien avulla. Silti jokainen ihminen näkee ja kokee ympäristössään myös sellaista, jota kukaan muu ei voi nähdä ilman ihmisten välistä kommunikointia: *"Enpä tiedä miten ydinvoima kouluun mahtuisi. Kun olin [ruokalan] keittiössä harjoittelussa, se oli täynnä koneita. Koulussa on paljon tyhjää tilaa luokissa laitteille ja vaikka mille tarvittavalle. Liikkasalissakin on korkeaa tilaa."* Oppilas, joka kuului kylpyläryhmään, puolestaan hahmotti koulun juhlasaliin uima-altaan: *"Hiekkaranta ja uima-allas mahtuisivat isoon saliin lentokentän kanssa. Pukuhuoneet ovat jo tytöille ja pojille valmiina. Kuntosali vaan on juuri nyt hieman pieni ja huonossa kunnossa."*

## 12.7 K NIIN KUIN KAURIALA

Kuvataide on laaja kulttuurinen tiedonala, jonka osa-alueet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Peruskoulun kuvataiteen sisältöalueissa korostetaan laajan kuvallisen ympäristön merkitystä. Eräänä tavoitteena opetukselle on, että oppilaalle kehittyisi kyky nauttia omien ajatustensa, havaintojensa, mielikuviansa ja tunteidensa ilmaisemisesta taiteen keinoin. Taidetta voidaan opettaa tutkimalla ympäristöä ja kuvia, joita voidaan käyttää yhdessä ilmaisun ja viestinnän välineenä. Kuvataideoppiaineen kansalaiskasvatuksen tavoitteena on myös kehittää oppilaan ymmärrystä kuvataiteen prosesseista. Kuvallisten tehtävien on tarkoitus tukea kuvallisen ajattelun kehittymistä

ja taiteellista oppimista. (Opetushallitus 2004, 238) Kyky visualisoida omia ajatuksia on tärkeä taito yhteiskunnassa, jossa viestit kilpailevat keskenään vastaanottajan huomiosta. Tehtäväkokonaisuus, joka liittyy koulumme ja koko Kaurialan kaupunginosan arkkitehtonisten ominaisuuksien pohjimiseen taiteen, kuvaviestinnän ja osin sattumalta myös käytännön muotoilun keinoin, tähtäsi visuaalisen kulttuurin jäsentämiseen useasta näkökulmasta ja samalla useiden keskeisten kuvataiteen sisältöjen integrointiin.

Opetussuunnitelmissa koulua ja sen ympäristön visuaalista maailmaa pidetään oppimisen kannalta tärkeinä. Niillä nähdään olevan ympäristökasvatuksen lisäksi myös sosiaalistava vaikutus. Hämeenlinnan kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa oppilaan muun muassa toivotaan kasvavan oman lähipiirin, kouluyhteisön, kaupunginosan ja Hämeenlinnan kulttuuriin (Hämeenlinnan opetusvirasto 2005, 47). Oppilaiden elämä keskittyy kolmen vuoden ajan peruskoulun yläluokilla kiinteästi kouluun, sen rakennuksiin, pihapiiriin sekä kaikkeen siihen, mitä se lähiympäristöineen edustaa fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena ympäristönä. Ymmärtämällä paikan monipuolista olemusta voidaan samalla oppia arvottamaan – jopa arvostamaan – paikkaa ja tuntemaan se läheiseksi. Opi-tut taidot auttavat laajempien ympäristöjen arvioinnissa ja arvostamisessa.

Kuvallinen ajattelu, joka kuvataide- ja arkkitehtuurikasvatuksessa on lähes välttämättömyys, sisältää ajattelua mielikuvien avulla. Se on muistamista, asioiden yhdistelyä, suunnittelua ja kuvittelua. Se voi alkaa intuitiivisesta katselusta. Se on myös ja ymmärtämistä, joka liittyy ympäristön ja sen visuaalisuuden havainnointiin, analysointiin ja tulkintaan. Kuvallinen ajattelu kehittyy tietoisemmaksi prosessiksi, kun siihen yhdistetään erilaisia visuaalisen kulttuurin osia. Rakennukset, esineet ja paikat sisältävät merkityksiä, jotka välittävät kulttuuria. Tällaisia visuaalisena ilmeneviä merkityssisältöjä voidaan kutsua kulttuuriteksteiksi, joiden näkemisen edellytyksenä on tieto ja kokemus (Töyssy, Vartiainen & Viitanen 1999, 243). Taiteen, arkkitehtuurin ja muotoilun kuvakielet ja prosessit sisältävät paljon yhteisiä kulttuuritekstin ominaisuuksia. Muun muassa opetussuunnitelmassa arkkitehtuuri ja muotoilu on yhdistetty samaan keskeiseen kuvataideopetuksen *Ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu* –sisältöön.

Viestintä- ja mediataitoja pidetään opetuksen tavoitteina peruskoulussa yleensä ja erityisesti kuvataiteessa ne kuuluvat keskeisiin opetussisältöihin (Opetushallitus 2004, 39–40, 239). Taitojen opettelussa pidetään tärkeänä kriittistä suhtautumista ympäristön kuvallisia viestejä kohtaan. Kiistellyt virvoitusjuoma-automaatit ovat yksi osoitus kulutuksen ja tuotemerkkien tulosta koulujen arkeen. Yleisessä keskustelussa ollaan lähinnä huolissaan virvoitusjuomien terveyshaitoista. Kupiaisen (2006, 47) mukaan virvoitusjuomamainos käyttää hyväkseen koulutunnilla tylsistynyttä nuorta, joka ”kellon soidessa vihdoinkin vapautuu omalle elämälleen”. Oppilaat huomasivat kaupallisten viestien runsauden kaupunkikeskustassa. Mielikuviiin liitetään vapaus, hetkellisyys ja onnellinen elämä. Nykyisin kaupallisen ja mediakulttuurin kuvat, merkit, tarinat, mainokset ja symbolit ovat korostuneesti esillä arjessa (Lehtimäki & Suoranta 2006, 7–8).

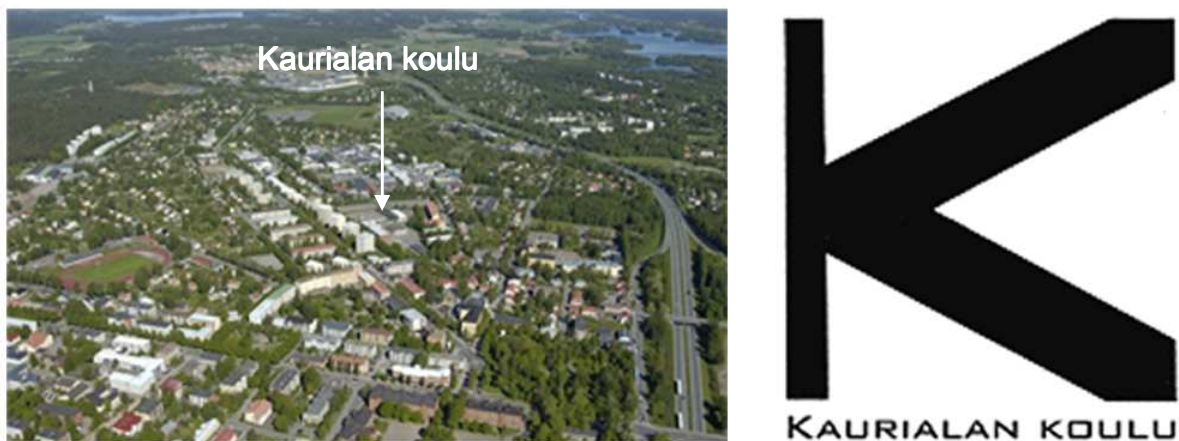
"K niin kuin Kauriala" -tehtävässä oli tarkoitus yhdistää arkkitehtuuriin kuvaviestien tulkintaa, joka auttaa ymmärtämään esimerkiksi taidekuvien sekä kaupallisten viestien ja tuotemerkkien symboliikkaa. Kaurialan kaupunginosa ja koulumme osana sitä vastaa mielestäni opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 18) määritelmiä haasteellisesta ja ongelmia tarjoavasta oppimisympäristöstä, joka tukee oppilaan uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan. Koulultamme on puuttunut visuaaliseen ilmeeseen liittyvä tunnus, jota voitaisiin käyttää viestinnässä ja joka loisi yhteisöllisyyden tunnetta. Koulu on rakennusten ja tilojen muodostama arkkitehtoninen kokonaisuus, opetus- ja opiskelupaikka sekä samalla mielentila. Oppilaat saivat alun perin tehtäväksi suunnitella koulullemme tunnuksen, jonka lähtökohtia voisivat olla sijainnin tai koulumme ominaispiirteisiin liittyvät mielikuvat. Tehtävä laajeni myöhemmin koulumme paidan kuva-aiheen sekä oppilaskunnan uuden huoneen ovenvetimen suunnitteluksi.

Oppilaat olivat jalkautuessaan huomanneet arkkitehtuurin ja taiteen alistetun visuaalisen aseman mainosten kuvamaailmaan verrattuna. Kaupalliset brändit liittyvät oppilaiden maailmaan kokemuksellisuuteen liittyvillä elämänalueilla, johon yhteiskunnan muita arvoja korostava koulukaan ei pysty tarjoaman vastinetta. Kun koulu yrittää vedota järkeen ja tulevaisuudessa mahdollisesti luvassa olevaan menestymiseen, vapaa-aika viihteen ja kulutuksen piirissä tarjoaa välitöntä mielihyvää ja mahdollisuuden hetkessä elämiseen. Viihteen ja kaupallisuuden tapana on kuvata sitä, miltä onni tai toteutunut unelma edes hetken tuntuisi. Kupiaisen (2006, 197) mielestä markkinointiviestinnälle ei riitä enää mainoksilla täytetty tila, vaan itse tilan muuttaminen kaupallisiksi tuotemerkeiksi. Se on yksi osa markkinointiviestinnän muuttumista kulttuuriksi, kaupungiksi, maailmankuvaksi ja lopulta koko maailmaksi. Kupiaisen mukaan kaiken tämän keskellä "kamppailee julkinen ja mielikuviltaan tylsä koululaitos sen puolesta, että tuotemerkit pysyisivät koulun ulkopuolella". Koulu voi mielestäni arkkitehtuuri-, yritys- ja mediakasvatuksellaan auttaa oppilaita ymmärtämään viihteen ja kaupallisuuden kuvastoa. Samoin koulu voi opettaa arvioimaan kriittisesti niitä keinoja, joilla kaupallisuus unelmia oppilaille tarjoaa.

Koulu on kokemuksellinen ympäristö, jonka toivotaan vaikuttavan oppimisenkin kannalta positiivisesti. Pahimmillaan koulumiljöö voi olla masentava, turvaton ja ahdistava. Turunen (1997, 322–323) pitää ympäristön tärkeimpinä arvoina kokemusarvoja. Hänen mielestään koko ihmisen arvoitus kätkeytyy kokemuksiin ja kokemusarvoihin. Jokaiselle oppilaalle ja opettajalle koulu on täynnä merkityksiä. Kouluun liittyy odotuksia, kokemuksia ja lopulta muistoja. Siten ei ole yhden tekevää, millaisia tuntemuksia koulu aiheuttaa. Oppilaiden tehtäväksi tuli suunnitella tunnus, joka kuvastaisi koulumme ominaispiirteitä. Koska kauriala-sana ei oppilaiden mielestä herättänyt kouluumme liitettäviä tunnistettavia mielikuvia, he sivuuttivat sanan etäiset merkityssisällöt visualisoinnin lähtökohtina.

Koulu on instituutio, mielentila ja fyysinen tila. Koulun arkkitehtonisia ominaisuuksia voidaan tarkastella erillisinä, vaikka ne kaikki vaikuttavat käsityksiimme koulusta. Oppilaat vertasivat kouluamme muihin Hämeenlinnan kouluihin. Kukaan ei pitänyt kouluamme muista erottuvana opetuksen painotusten osalta. Oppilaiden mielestä koulullamme ei ole opetussuunnitelmassaan eikä näkyvässä

arjessakaan mitään opetuksellista erikoistumisalaa. Oppilaat olivat tutustuneet Kaurialan kaupunginosaan. Kokonaisuutena Kauriala osoittautui oppilaiden mielestä alueeksi, jolla ei ollut yhtä selkeää ominaispiirrettä, jonka he jalkautuessaan olisivat voineet havaita. Oppilaat pitivät Kaurialaa eriluonteisista paikoista koostuvana alueena. Sen sijaan Kaurialan kaupunginosalle tyypillinen, ilmakuvissa erottuva säteittäinen kaupunkirakenne ja koulumme sijainti sen keskeisellä paikalla, miellettiin alueen persoonalliseksi ominaispiirteeksi. Havainnon K-kirjainta muistuttavasta tieverkostosta teki eräs tyttö, joka katseli Kaurialan kaupunginosan ilmakuvaa eri suunnista. Tytön mielestä K-kirjaimen muodon saanut katuverkosto tuntui sekä aloittavan Kaurialan alueen että avartavan sitä äärettömyyksiin. K-kirjain yhdistyi koulumme, Kaurialan kaupunginosan nimeen ja sanaan koulu. Kaurialan koulun lyhenteeksi on vakiintunut *KauKo* vanhahtavaan yläasteeseen viittaavan *KauYa:n* sijaan. Mielleyhtymää lähikauppaan, K-Manuun, oppilaat pitivät yleisesti positiivisena vaikkakin etäisenä. Monet heistä kävivät kyseisessä lähikaupassa välituntisin ostamassa välipaloja ja virvokkeita. K-kirjaimen erilaista versioista yksi valittiin lopulta koulumme tunnuksiksi. Koulu on opetuksen ja oppimisen keskiössä. K-tunnuksessa arkkitehtuuri symbolisesti nostettiin Kaurialan koulun keskiöön.



KUVA 18. Kaurialan kaupunginosa ja koulun tunnus.

Vapaamuotoisemmin oppilaat pohtivat koulumme erityispiirteitä, kun heidän tehtäväkseen tuli suunnitella koulupaita. Koulupaidalla oppilaat halusivat erityisesti erottua alakouluista, joiden paitojen kuvat ja tunnukset olivat heidän mielestään yleisesti viestejä "*lapsellisuudesta*" internethakujen perusteella. Rajasin tehtävän siten, että koulumme arkkitehtuuri oli paitojen kuva-aiheen lähtökohdana. Koulumme arkkitehtonisissa piirteissä verrattuna muihin paikallisiin kouluihin korostui oppilaiden mielestä erityisesti käytöstä poistunut savupiippu. Vaikka oppilaiden mielikuvissa se liitettiin koulun sijaan pääasiassa teollisiin tuotantolaitoksiin, sitä pidettiin koulullemme visuaalisesti merkittävänä piirteenä. Se loi koulullemme oppilaiden mielestä selvästi identiteettiä, mikä oli tullut esiin myös aiemmissa oppilaiden huomioissa. Eräs oppilas näki koulumme yhtäläisyyksiä läheiseen lämpövoimalaan, jota hän piti laitosmaisuudesta huolimatta "*lämpöisiä mielikuvia*" synnyttävänä ja sen takia positiivisena.

Vaikka koulurakennuksemme arkkitehtoniset piirteet olivat jääneet koulumme virallisesta K-tunnuksesta pois, oppilaiden enemmistö valitsi savupiipun edustamaan visuaalisesti leimallista symbolia koulullemme. Monien miellelyhtymien, kuten tehtaan, savun, tulen ja korkeuden jälkeen savupiipun symboliikan perusteluiksi oppilaat tiivistivät lausahduksia, kuten *"älytehdas"*, *"paikka, jossa on suunta ylöspäin"* ja *"koulu, jossa on lämmin henki"*. Osa miellelyhtymistä synnytti sarkasmia: *"Ovesta sisään, uunista ulos"*, *"Oppi savuna ilmaan"*. Erään oppilaan huomioissa savupiippu yhdessä korkean päärakennuksen kanssa muistutti joistain katselukulmista koulumme K-tunnusta, jonka oppilaat halusivat paitaan liittää. Kuva, jonka oppilas paitaan valitsi ja rajasi, oli hänen mielestään *"tarpeeksi meidän koulua muttei liikaa. Me tunnistamme sen, muiden ei tarvitse"*. Kuvan yleisävyksi oppilaat valitsivat *"koulun harmaan"*, jotta se erottuisi lähes kaikista paitasävyjen monista vaihtoehtoista. Tietokoneavusteisen suunnitteluprosessin ja muun muassa pienoismallin havainnollistamien, koulullemme ominaisten rakennusmassojen muotojen takia oppilaista oli luontevaa päätyä suorakulmaiseen kuvan taustakuvioihin. Tehostesävyiksi useista ehdotuksiksi oppilaat äänestivät harmaan joukkoon *"piukeen pinkin, koska se nyt vaan on hieno ja se on vastakohta arjen harmaudelle"*



KUVA 19. Kaurialan koulupaidan kuva.

Eräs oppilas mainitsi valittujen sävyjen sopivan etäisesti tiiliseinien punaiseen ja selvästi betonipintojen harmauteen, kun vaadin oppilailta tehosteväriille ja harmaille sävyille koulumme arkkitehtuurista peräisin olevaa perustelua. Koulun lähiympäristöön tutustuneet oppilaat olivat pohtineet erityisesti rakennusten sopivuutta ympäristöönsä. Sopivuuskysymystä voidaan subjektiivisesti arvioida arkkitehtuurin ulkoisten ominaisuuksien, kuten värien avulla. Eri sävyistä oppilaat olivat löytäneet Kaurialasta runsaasti esimerkkejä. *"Piukee pinkki"* oli erään oppilaan mielestä vaaleudessaan arkkitehtuuriin yleisesti sopiva valööri mutta selkeästi kontrastinen sävy koulun ja sen ympäristön murretuille sävyille. Räikeä sävy kuvasi hänen mielestään nuoruutta ja *"värikkäitä oppilaita vanhojen opettajien seassa"*.



**KUVA 20. Kaurialan koulun entinen oppilas kaupunginjohtaja Tapani Hellstén ja koulupaita.**

Kuviin ja erityisesti mainoksiin liittyvät viestit ja merkitykset tulivat oppilaille selkeämmiksi konkreettisen paitahankkeen kautta. Yksinkertaiset symbolit, logot ja muut kaupallisessa tiedottamisessa käytettyjen viestien kuvakielessä on samoja piirteitä kuin oppilaiden suunnittelemassa koulupaidan visuaalisessa ilmeessä. Lisäksi paitaan oli mahdollista liittää yksinkertaisiin kuvallisiin elementteihin koulumme identiteettiä rakennuksena, mielentilana ja Kaurialan kaupunginosaan kuuluvana oppilaille merkityksellisenä paikkana. Paitojen tarkoitus oli luoda yhteisöllisyyttä. Koulumme 50-vuotisjuhlassa oppilaskunta lahjoitti yhden paidoista koulumme entiselle oppilaalle ja juhlapuhujalle, Hämeenlinnan kaupunginjohtaja Tapani Hellsténille. Oppilaat olivat paidan saamista huomiosta ylpeitä, mutta lahja aiheutti myös arvailuja: *"Pinkki sopi hyvin kravattiin, mutta tajuskohan se mistä toi K tulee?"*

Sattumalta oppilaille tuli mahdollisuus kokeilla käytännössä myös muotoilun prosesseja. Koulumme oppilaskunnan hallituksen huonetta tarvittiin muuhun käyttöön. Uusi paikka hallituksen huoneelle löytyi kellarikerroksesta. Uuden huoneen haluttiin erottuvan ulkoisesti muista oven ilmeellä. Eräs oppilas ehdotti uutta vedintä, joka olisi koulumme K-tunnuksen muotoinen, koska oppilaiden paidoissa oli symbolia juuri käytetty. Hänen mielestään K-kirjain sopisi muodoltaan vetimeksi *"siinä missä mikä tahansa muukin kirjain"*. Kellari oli hänestä paikkana niin yksityinen ja erillään koulun muusta käytöstä, että mikään muoto ei olisi liian poikkeava tai häiritsevä. Kirjain on selkeä, joten se toisaalta koristeettomalla muodollaan tapaa modernistisen koulumme arkkitehtuuria, kuten eräs



keskustan renessanssiin tutustuneen ryhmän oppilas mainitsi: *"S tai joku muu pyöreä kirjain sopisi kierreportaisiin, mutta pyöreissä on liikaa vanhanaikaista koristeellisuutta"*.

Taiteellisessa oppimisessa katsominen kehittyy vähitellen tunnistavasta ja toteavasta havaitsemisesta etsivään, ajattelevaan ja oivaltavaan havainnointiin sekä tulkintaan. Tehtävien tarkoituksena oli kannustaa oppilaita luovaan ongelmanratkaisuun, jossa suunta ei aina alussa ole selvä. Alun lähtökohdat voivat tuottaa useita mahdollisia ratkaisuja, mikä ilmeni vetimen materiaalivehtähtödoissa. Oppilaiden luovaa ideointia rajoitti muotoilutehtävän käytännönläheisyys ja vetimen funktion huomioiminen. Alkuideoiden etuja ja puutteita voitiin yhdessä pohtia. Materiaalivaihtoehtoja miettiessään oppilaille hahmottui, että vetimen tulisi kestää valittua käyttöä. Jalkautumisten ja omien käytännön havaintojensa perusteella oppilaat rajasivat vedinmateriaalit puuhun, muoviin ja metalliin. Oppilaat pohtivat niiden kestävyyttä ja ennakoivat niiden työstettävyyttä, kun he pohtivat ulkoisen olemuksen ja rakenteen yhteyttä. Koska vedin teetettiin koulun teknisen työn valinnaiskurssilla oppilastyönä, funktionalistinen yksinkertaisuus niin muodoltaan kuin materiaaleiltaan oli oppilaiden mielestä perusteltua. Koulun kellariin, jossa on oppilaskunnan huone, on varastoitu käytöstä poistettua irtaimistoa. Kun eräs oppilas ehdotti vanhoja pulpetteja kierrätysmateriaaliksi, oli ajatus useimpien muidenkin oppilaiden mielestä erityisesti ekologisesti ajatellen kannatettava. Pulpeteissa ja tuoleissa ilmeni erään oppilaan mielestä *"koulussa kulutettu aika"*, joka jatkuisi uutena käyttötaroituksena vetimessä.



**KUVA 21.** Käytöstä poistettuja pulpetteja ja tuoleja koulun kellarissa.

Vetimen mitoitus miettinyt ryhmä tuskaili mittasuhteiden kanssa, vaikka tehtävä oli melko yksinkertainen. Heidän tuli huomioida materiaalin mittojen ja K-muodon suhde sekä käytön helppous vetimenä. Vanhan vetimen reiät peittävä lauta piti myös huomioida mitoituksessa. Tehtävä oli ilmeisen opettavainen, koska eräs ryhmän oppilas kysyi puolen tunnin miettimisen jälkeen: *"Olisiko se vanha kahva voinut jäädä oveen?"*. Ryhmät, jotka miettivät muun muassa ulkonäköä ja rakenteellisia yksityiskohtia, tunsivat pääsevänsä mitoittajia helpommalla. Vetimen valmistuttua mitoitukseseen osallistuneet oppilaat olivat tuloksistaan ylpeitä, koska vedin onnistui heidän mielestään hyvin. Mui-

denkin oppilaiden mielestä vedin vastasi odotuksia. Esteettisyyttä miettinyt ryhmä pettyi peite-  
laudan punaiseen, koska teknisen työn maalivalikoimista oli puuttunut heidän valitsemaansa sävy.  
Toisaalta oppilaat olivat tyytyväisiä kierreportaista saamansa pintakuviointi-ideansa toteutukseen.  
*”Siitä tuli hienompi kuin mitä osattiin odottaa”,* sanoi oppilas, joka oli pientä paineilmalla toimivaa  
hiomalaitetta itsekin kokeillut.



**KUVA 22. Oppilaiden suunnittelema vedin oppilaskunnan hallituksen ovenssa.**

Taiteellisten lähtökohtien lisäksi muotoi-  
lussa kuten arkkitehtuurissakin korostuu  
muihin taiteisiin verrattuna tarkoituksen-  
mukaisuus. Modernismiin sopivat idealis-  
tisen muotoilun ihanteet. Ne tulivat veti-  
men suunnittelussa esiin ekonomisuute-  
na, ekologisuutena, ergonomisuutena ja  
esteettisyytenä. Vetimessä yhdistyivät  
tarkoituksenmukaisuus sekä materiaalien  
järjestyvä ja taloudellinen käyttö, se soveltui  
käyttötarkoitukseensa ja siinä oli kou-  
luumme yhdistyviä kauneusarvoja. Posi-  
tiivisia tuntemuksia, kuten yhteisöllisyyttä,  
voitiin korostaa arkkitehtuurista lähtöisin  
olevilla visuaalisilla symboleilla. Muotoilu-  
prosessi oli oppilaiden mielestä opetta-  
vainen ja auttoi arvottamaan esineympä-

ristöä ja ymmärtämään muotoiluprosessia. Vetimen funktio, materiaalivalinta ja muotokieli liittyivät  
läheisesti kouluunne. Arkkitehtuuriin laajemmin yhdistettynä oppilaat huomasivat pienimuotoisen  
todelliseen elämään liittyvän suunnittelutehtävän avulla, kuinka suunnittelu ideoinnista toteutukseen  
– pienimmästä ovenkavasta laajoihin maisemiin – vaatii monen ihmisen ja seikan huomioimista,  
yhteistyötä, aikaa ja kompromisseja.

### 13 DIPLOMITYÖN TULOSTEN ARVIOINTIA

Diplomityöni lähtökohtana on mielenkiintoni kuvataideopettajana ja arkkitehtiopiskelijana jäsentää,  
lisätä ja soveltaa tietoa yleissivistävästä arkkitehtuurin kansalaiskasvatuksesta, jota peruskoulun  
yläluokilla kuvataideopetuksen yhteydessä annetaan ja jota opetussuunnitelmat määrittävät. Pe-  
ruskoulussa opettajan omassa harkinnassa on arkkitehtuurin merkittävyys, sen opettamiseen käy-  
tetty aika sekä opetuksen keinot. Minun haasteeni opettajana on auttaa oppilaita etsimään tietoa ja



ymmärrystä arkkitehtuurista sen perusteella, mitä itse ymmärrän kuvataiteesta ja arkkitehtuurista, niiden integrointimahdollisuuksista sekä opetussuunnitelmista ja kansalaiskasvatuksesta.

Diplomityöhöni kuuluvassa opetuskokeilussani näin ennen kaikkea olevani oppilaiden ohjaaja. Esitin yhdistelmiä, rajoituksia, aihepiirejä ja toteutusmahdollisuuksia tehtäviä varten, jotka auttoivat ymmärtämään paremmin arkkitehtuuria ja toivat arkkitehtuurin kuvataideopetuksen keskiöön yhdistämällä arkkitehtuurikasvatuksen ja kuvataiteen opetussisältöjä. Ongelmalähtöisen ja taiteellisen oppimisen mukaisesti ohjasin oppilaita pohtimaan myös sellaisia asioita, joita he eivät itse vielä osanneet ajatella. Autoin oppilaita asettamaan eri teemoihin liittyviä ongelmia, etsimään ja jäsentämään uutta tietoa sekä luomaan omia selityksiä arkkitehtuurin ilmiöille kuvataide- ja arkkitehtuurikasvatuksen sisältöjä integroimalla. Arkkitehtuuriin liittyvät ongelmat syntyvät usein oppilaiden aikaisemman ja uuden tiedon välisestä ristiriidasta tai vaikeudesta liittää jotain uutta ilmiötä aikaisempaan tietämykseen. Tällaiset ongelmat ovat miksi- tai kuinka -kysymyksiä, joihin vastaaminen edellyttää uusien selitysten kehittämistä. Eräs vaikeus opetuskokeilussani oli tavoitteiden saavuttamisen määrittely, sillä miksi-kysymyksiä voidaan kysyä yhä uudelleen.

Usein mietin, milloin oppilaat pääsivät ymmärryksessään tarpeeksi syvälle. Arkkitehtuurikasvatukseen käytettävä aika oli kuitenkin – tässä tapauksessa onneksi – rajallinen, mikä pakotti tiedon etsinnän intuitiivisiin rajauksiin. Opetussuunnitelman perusteissa ilmaistaan peruskoulun päättävän oppilaan kriteerit arvostanalle 8. Sen saadakseen hänen tulee osata muun muassa erottaa, arvioida ja arvottaa erilaisten ympäristöjen ja esineitten esteettisiä ominaisuuksia ja tunnistaa kulttuuri- ja tyylipiirteitä arkkitehtuurissa ja esineissä (Opetushallitus 2004, 240). Mielestäni pystyin opetuskokeiluni aikana kehittämään tällaisia oppilaiden ympäristön lukutaitoja, jotta he voisivat muun muassa olla kriittisiä elinympäristöönsä ja sen muutoksia kohtaan. Samoin he mielestäni oppivat arvioimaan ympäristöä ja huomaamaan siinä olevia ongelmia ja miettimään niihin parannuksia. Tärkeämpää kuin opetussuunnitelman tavoitteiden järjestelmällinen noudattaminen ja itsetarkoituksellinen integrointi on mielestäni opetuskokeiluni perusteella se, että taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen integroinnin tulokset voivat auttaa nyt ja tulevaisuudessa oppilaita heidän omissa arjen valinnoissaan, joilla ympäristöön voidaan vaikuttaa.

### 13.1 ARKKITEHTUURIKASVATUKSEN SYITÄ

Taide ja arkkitehtuuri muodostavat tärkeän osan kulttuurista, joka määritellään osaksi valtion takaamia kansalaisoikeuksia. Hallitusmuotomme mukaan jokaisella kansalaisella on oikeus nauttia hyvästä ympäristöstä ja korkeatasoisesta arkkitehtuurista. Arkkitehtuurin arvo kulttuurin merkittävänä osana on kirjattu lisäksi erilaisiin julistuksiin, sopimuksiin, lakeihin, normeihin ja mietintöihin. Kun taide, arkkitehtuuri ja kulttuuri määritellään osaksi kansalaisoikeuksia, korostuu arvoja käsittelevän taide- ja arkkitehtuuripolitiikan merkitys. Samalla korostuu yhteiskunnan vastuuta taiteen ja arkkitehtuurin kansalaiskasvatuksen toteutuksesta perusteluineen.

Yhteiskunnan kannalta nähdään tärkeäksi jakaa tietoa kansalaisille arkkitehtuurista ja laajemmin kulttuuriympäristöstä arkkitehtuurikasvatuksen avulla. Arkkitehtuuri taiteen ohella on tärkeä osa yksilön ymmärrystä ja yhteisöllistä sivistystä, jota kutsutaan kulttuuritietoisuudeksi. Arkkitehtuurikasvatuksen sisältönä on kulttuuriympäristön ja siihen kuuluvan arkkitehtuurin muodostumisen, hahmottamisen, ymmärtämisen ja lainalaisuuksien opettaminen yleissivistävällä tasolla. Yleissivistävän arkkitehtuurikasvatuksen tarkoituksena on perehdyttää meitä kaikkia havaitsemaan ja ymmärtämään kulttuuriympäristön ominaisuuksia. Sivistyksen korostuessa lähtökohtina ovat esteettiset ja humaanit arvot. Laeissa, ohjelmissa tai julistuksissa ei kuitenkaan yleensä määritellä tarkemmin taiteen tai arkkitehtuurin esteettisen ja ei-esteettisen tai hyvän ja huonon ympäristön rajoja. Määrittelyyn tarvittavan tiedon jakaminen on taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen tehtäviä.

Taide-, ympäristö- ja arkkitehtuurikasvatus voidaan käsittää kriittiseksi taidekasvatukseksi. Opittavat taidot ovat toimintavalmiuksia ja kansalaistaitoja, joilla aktivoidaan aloitteelliseen kulttuuria koskevaan kommunikaatioon, yhteistoimintaan ja vaikuttamiseen. Esteettisillä tekijöillä katsotaan olevan itseisarvoa, mutta taide- ja arkkitehtuurikasvatus saavat oikeutuksensa myös yksilöille, yhteisölle ja yhteiskunnalle koituvien hyötyjen kautta. Taide- ja arkkitehtuurikasvatus ovat kulttuuripoliittisten intressien mukaan myös taloudellisen kehityksen edistäjiä. Kulttuuri, taide ja arkkitehtuuri luovat työpaikkoja ja yrittäjyyttä. Ne lisäävät myös monin tavoin alueiden elinvoimaa. Niillä voidaan edistää terveyttä, hyvinvointia ja osallisuutta sekä ehkäistä syrjäytymistä.

Arkkitehtuurin kansalaiskasvatuksen perusteluissa korostetaan kansalaisten osallistumista oman ympäristön muotoutumiseen. Arkkitehtuurikasvatuksen eräänä tarkoituksena on saada oppilaat oivaltamaan, että kulttuuriympäristö on ihmisen toiminnan tulosta ja että jokainen voi siihen vaikuttaa. Kansalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet on turvattu lainsäädännössä. Lähtökohdat ovat perustuslaissa. Kansalaisten osallisuutta ja vaikuttamista lähiympäristönsä rakentamiseen voidaan pitää yhteiskunnan kannalta keskeisenä arvona, periaatteena ja päämääränä. Kansalaisten edellytyksiä osallistua ympäristöönsä koskevaan päätöksentekoon ja siitä keskustelemiseen voidaan muun muassa arkkitehtuuripoliittisen ohjelman mukaan parantaa tekemällä arkkitehtuuria kansalaisille tutuksi. Moni ottaa elämänsä jossain vaiheessa kantaa rakentamiseen ja arkkitehtuuriin. Jotta he näissä tilanteissa voisivat tehdä mahdollisimman hyviä päätöksiä, on tarpeellista antaa heille tietoa ympäristön jäsentämiseksi ja ymmärtämiseksi arkkitehtuurikasvatuksen avulla.

Yhteiskunta ohjaa rakentamista monin eri tavoin useissa eri vaiheissa. Kansalaisilla on mahdollisuus ilmoittaa kantansa ympäristön muotoutumiseen. Osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien korostaminen liittyy erityisesti vuonna 1999 uudistettuun maankäyttö- ja rakennuslakiin. Sen myötä kansalaisten osallistumisella on entistä tärkeämpi asema ympäristön muutoksissa. Vaikuttaminen on siirtynyt lähemmäksi päätösten kohdetta, kansalaista. Ulkopuolisten viranomaisten puuttuminen kaavoitukseen on vähentynyt, joten kaavoituksen valvonta edellyttää kansalaisten aktiivisuutta. Jotta asetetut vaikuttamistavoitteet voisivat toteutua, on tärkeää, että kansalaisille tarjotaan mahdollisuus kehittää ymmärrystään arkkitehtuurista ja kulttuuriympäristöstä.

Kulttuuriympäristö käsitteenä sisältää kulttuurimaisemat. Maisemat ilmentävät suomalaisen, mutta myös laajemmin eurooppalaisen kulttuuri- ja luonnonperinnön monimuotoisuutta. Eurooppalainen maisemasopimus syntyi yhteisen maisemaperinnön turvaamiseksi. Se velvoittaa viranomaisia vaalimaan maiseman arvoja ja kannustaa kansalaisia osallistumaan maisemia koskevaan päätöksentekoon. Jotta maankäytön muutoksissa maiseman luonne voitaisiin säilyttää, täytyy tuntea sen historiaa ja rakennetta. Ymmärryksen avulla voidaan vaalia maiseman olennaisia arvoja ja piirteitä. Kulttuuriympäristöstä jaettavaan tietoon liittyy myös rakennusperintö. Rakennusperintö on sekä taloudelliselta että kulttuuriselta merkitykseltään arvokas kansallinen voimavara. Valtakunnallisen rakennusperintöstrategian tavoitteena on muun muassa huolehtia siitä, että rakennusperinnön arvot välittyvät kansalaisille ja tuleville sukupolville. Tavoitteena on myös turvata rakennusperinnön monimuotoisuus ja hyvä hoito lisäämällä rakennusperintöä koskevaa tietoa ja osaamista.

### 13.2 OPPILAIDEN ENNAKKOSÄSITYKSIÄ ARKKITEHTUURISTA

Opetuskokeiluni alussa oppilaat pohtivat arkkitehtuurin käsitettä, jotta sain selville heidän ennakkokäsityksiään ja aiempia kokemuksiaan opetettavasta asiasta. Alkukyselyssä oppilaat määrittelivät arkkitehtuuriin kuuluviksi taloja ja rakennuksia ja erityisesti arkkitehtuuriksi miellettiin niiden suunnittelu. Taloilla he tarkoittivat yleisesti asuinrakennuksia. Arkkitehti miellettiin rakennusten suunnittelijaksi. Vain muutaman oppilaan vastauksessa arkkitehtuuri laajentui rakennusten ympäristöiksi tai käyttötarkoituksiksi. Alakoulun arkkitehtuurikasvatuksesta oppilaille oli jäänyt mieleen lähinnä tyyliä. Arkkitehtuurin ulkopuolelle oppilaat rajasivat tavallisesti sisustuksen, mutta myös ulkotiloja sekä rakennuksen teknisiä järjestelmiä. Oppilailla oli erilaisia käsityksiä siitä, sisältyvätkö rakentamisen lähellä olevat esteettiset seikat tai muotoilu arkkitehtuuriin, jos niihin liittyy heidän mielestään taiteelliseksi miellettyä luovaa suunnittelua.

Hyvää ja huonoa arkkitehtuuria oppilaat arvioivat lähes aina ulkonäön perusteella. Vain muutamissa vastauksissa oli maininta sopivuudesta ympäristöön. Samoin rakennusten toimivuus, käytettävyys tai tilaajan toiveiden toteutuminen vaikuttivat arvioihin laadusta vain muutaman oppilaan mielestä. Rakennusten kauneus miellettiin vastauksissa positiiviseksi ja tavoiteltavaksi asiaksi. Koristeettomia rakennuksia pidettiin koristeellisia useammin huonona arkkitehtuurina. Esiin tuli myös arkkitehtuurin yhteys taiteeseen, koska sen suunnittelussa käytetään luovuutta. Muotoilun, sisustussuunnittelun tai esinekkyyden ja arkkitehtuurin rajausta oppilaista hankalaa.

Selvitin alustavasti oppilaiden ymmärrystä arkkitehtuurin peruskäsitteistä kuten tilasta, massasta ja pinnan ominaisuuksista. Pinnan kautta oppilaat arvioivat esteettistä laatua. Suurimmalle osalle oppilaista tila sekä massa arkkitehtonisina käsitteinä olivat vieraita. Arkkitehtuurin määrittely esitiedon perusteella vaati muun muassa käsitteellistä ajattelua, joka osalle oppilaista oli iän takia vielä hankalaa. Oppilaat ovat peruskoulun 7. luokalla yleensä 13–14 -vuotiaita. Omia selityksiä luodessaan ja niitä kriittisesti yhdessä arvioidessaan oppilaat huomasivat arkkitehtuurin monipuolisen luonteen ja samalla sen määrittelyn haasteellisuuden. Arkkitehtuurin kokonaisuuden hahmottami-

nen ja sanallistaminen olivat oppilaille ilmeisen hankalia heidän esiymmärryksensä perusteella, vaikka heillä oli persoonallisia mielipiteitä arkkitehtuurin ominaisuuksista ja arvottamisesta.

Arkkitehtuuri-käsitteen alustavan pohdinnan avulla oppilaat määrittelivät arkkitehtuurikasvatuksen aihepiiriä. Aiemmin oppimiensa sekä kokemusperäisten määritelmien avulla oppilaat jakoivat ajatuksiaan, käsityksiään ja kokemuksiaan toisilleen. Samalla sain itselleni tietoa oppilaiden alustavista käsityksistä ja tiedoista opetuskokeiluani varten. Oppilaiden arkkitehtuurille antamat määritelmät osoittavat, että aihetta voidaan lähestyä monesta näkökulmasta, jopa arkkitehtuuria ympärilleen vaativina ”hengailu-, hyppely- ja shoppailuharrastuksina”. Oppilaiden kokemusten kautta arkkitehtuurin käsite sai yksittäisiä rakennuksia laajemman merkityksen oppilaiden alustavassa ymmärryksessä.

Erilaisista lähteistä saatavaa tietoa oppilaat käyttivät omien selitystensä kehittämiseen koko opetuskokeilun ajan. Oppilaat huomasivat, että erilaisia ja erilaajuisia määritelmiä arkkitehtuurille oli runsaasti. Samoin he huomasivat oleellisen tiedon etsinnän vaikeuden. Toisaalta lyhyt kuvaus vaikeasti hahmottuvasta asiasta ei lisännyt heidän ymmärrystään. Kirjoissa yleisin tiivistetty määritelmä ja synonyymi arkkitehtuurille oli rakennustaide, mikä määritteli arkkitehtuurin esteettiseksi asiaksi. Oppilaat mainitsivat usein, että heidän oli hankala löytää oleellisia asioita arkkitehtuurista. Arkkitehtuurin arvioinnin ja arvottamisen monipuolisuutta ja vaikeutta lisäsi oppilaiden mukaan vielä se, että jokin paikka tai rakennus voi olla kuin mikä tahansa muu, mutta sen tekee ainutlaatuiseksi jokin kulttuurihistoriallinen tapahtuma. Oppilaat kokosivat mielestään mahdollisimman monipuolisen koosteen määritelmäksi arkkitehtuurille. Sen ydinkäsitteitä oppilaat pohtivat ja lisäsivät määritelmään koko opetuskokeilun ajan. Eräs luokka määritteli arkkitehtuurin opetuskokeilun lopuksi näin:

**”Arkkitehtuuri liittyy rakentamiseen ja suunnittelemiseen. Taide on luovaa, siksi arkkitehtuuri on rakennustaidetta. Arkkitehti suunnittelee arkkitehtuuria. Joku muu rakentaa ja maksaa suunnitelmien mukaan. Arkkitehtuuriin liittyy kaikki ihmisen tekemät isot maisemat, kaupungit, tiet yms. Ja pienimmillään siihen kuuluu ovenkahvat ja vessapaperin väri. Rajaaminen on vaikeaa.**

Arkkitehtuuri lähtee tarpeista: suoja, nukkuminen, opiskelu, shoppailu, työ, kulkeminen. Eri aikoina ja eri paikoissa rakennetaan eri tavalla. Siksi on monia erilaisia rakennustyyplejä samaan tapaan kuin muoteja. Ne ovat jonkun mielestä rumia tai kauniita. Rumakin voi olla kestävä, toimivaa ja hyvää. Kauniskin voi olla huonoa. Arkkitehtuurin pitää olla toimivaa ja kestävä.

Arkkitehtuuria voi ymmärtää paremmin, kun tajuaa mitä sen perusasiat ovat: pinta (esim. julkisivut, ikkunat, materiaalit, värit), massa (esim. rakennuksen muoto tai koko) ja tila (esim. tuntuuko joku tori, piha tai huone tilavalta tai ahtaalta). Joku paikka voi olla arvokas, jos se on vanha, harvinainen tai siellä on tapahtunut jotain jännää. Arkkitehtuuria voi nähdä ja muutenkin tuntea monella aistilla. Arkkitehtuurissa voi hengaila, shoppailla ja parkourata.”

Opetuskokeiluni perusteella arkkitehtuuri on nuorille oppilaille haasteellinen aihepiiri. Vaikka yksittäisen oppilaan vastauksissa arkkitehtuuri selitettiin ennen opetuskokeilua yleensä suppeasti ja yksipuolisesti, yhteisesti kootut määritelmät antavat arkkitehtuurista laajan kuvan. Oppilaiden ennakkokäsitykset sekä uudet ja aiempaa laajemmat käsitteet arkkitehtuurista osoittavat, että aihe on monipuolinen ja siitä saatu tieto ja ymmärrys lisääntyivät opetuskokeilun aikana.

### 13.3 TAIDE- JA ARKKITEHTUURIKASVATUKSEN INTEGROINTI

Peruskoulun arkkitehtuurikasvatukseen käytetty aika jää usein muiden kuvataiteen sisältöjen opettamisen takia vähäiseksi. Opetussuunnitelmissa kehoitetaan yhdistelemään aineensisäisesti opetus sisältöjä. Opetuskokeilussani yhdistin arkkitehtuurikasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen keskeisiä sisältöjä arkkitehtuuria korostaen ja asetin siten arkkitehtuurikasvatuksen taidekasvatuksen keskiöön. Opetuskokeilussani painottui arkkitehtuurikasvatus, sen subjektiivisesti kokemani merkitys sekä sen yhdistäminen muihin taidekasvatuksen keskeisiin sisältöihin. Integroinnin avulla asetin arkkitehtuurikasvatusta kuvataidekasvatuksen keskiöön niin, että kuvataiteen muiden osa-alueiden ilmaisullisia, taidollisia ja tiedollisia tavoitteita oli mahdollista saavuttaa samanaikaisesti. Mielestäni integrointi on toimiva keino, jonka avulla oppilaiden ennakkokäsitykset arkkitehtuurista muuttuivat perustelluiksi selityksiksi, ymmärrykseksi ja uudeksi tiedoksi. Samanaikaisesti pystyin opettamaan muita kuvataiteen keskeisiä sisältöjä integroinnin yhteydessä opetussuunnitelmat huomioiden. Erityisesti kuvallisen ilmaisun monipuolisia keinoja yhdessä verbalisointien kanssa on mahdollista käyttää ymmärryksen lisäämiseen niin taiteesta kuin arkkitehtuuristakin.

Taiteessa, arkkitehtuurissa ja niiden opettamisessa on yhteisiä teemoja, mikä helpottaa oppiaineensisäistä integrointia. Taiteen ja arkkitehtuurin havainnointi alkaa subjektiivisesta elämyksestä. Taide- ja arkkitehtuurikasvatuksessa opittavien asioiden liittyessä oppilaan persoonalliseen elämykselliseen maailmaan ovat lähtökohtina myös jokaisen aiemmat kokemukset, tiedot ja taidot. Oppimisen taiteellisissa prosesseissa ovat mukana jokaisen omat tunteet, mielikuvat, muistot ja aistikokemukset. Arkkitehtuurin kohtaamisessa yhdistyvät lisäksi erityisesti ympäristö, tila, aika, funktiot ja paikan tunnelma. Ne vaikuttavat tuntemuksiimme, käsityksiimme ja tulkintoihimme taiteen tavoin.

#### 13.3.1 AIHE, MUOTO, SISÄLTÖ

Taiteellisissa tuotoksissa aihe, muoto ja sisältö voidaan erottaa toisistaan. Sisältö on kaikkea, mitä taiteellisessa tai arkkitehtonisessa tuotoksesta välittyy. Sisältö vaatii tulkintaa, johon voidaan antaa välineitä taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen avulla ja niiden keskeisiä aihealueita ja tavoitteita yhdistämällä. Taiteella ja arkkitehtuurilla on yhteys kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Ne vaikuttavat tulkintoihin. Kuvauksissa ja tulkinnoissa seikat, kuten tyyli, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset taustat, vertauskuvallisuus sekä tekijän tarkoitus, yhdistyvät tuotoksesta ja sen ulkopuolelta saatuu informaatioon.

Taitteen ja arkkitehtuurin aiheiden, muotojen ja sisältöjen integrointi osoittautui keskeisiksi opetuskokeilussani. Taiteessa aiheita voidaan ilmaista monella tavalla ja niille voidaan antaa muoto monella välineellä. Arkkitehtuuri ja sen osa-alueet soveltuvat monipuolisina ilmiöinä kuvataiteen aiheiksi. Integroinnissa taiteille ominaisia tekijöitä, aihetta, muotoa ja sisältöä, on luontevaa yhdistää siten, että arkkitehtuuria voidaan yhdistää muihin kuvataiteen keskeisiin sisältöihin ja päinvastoin. Opetuskokeiluni osoitti, että kuvataiteen eri opetussisältöjä kuvailmaisun tapoineen voidaan yhdistää arkkitehtuurikasvatukseen. Samoin voidaan kuvataide- ja muotoilukasvatukseen liittää arkkitehtuurikasvatuksen keskeisiä opetussisältöjä.

Kuvallisten tuotosten kautta oppilaat visualisoivat ajatuksiaan muille ja näyttivät jotain itsestään. Tuotokset olivat suhteessa myös katsojan kokemuksiin ja hänen omaan ymmärrykseensä sekä pohjimmiltaan elettyyn elämään. Kuvallisten tuotosten avulla oppilaat pääsivät syvemmälle ympäröivän maailman visuaalisen olemuksen etsinnässä. Aiheet, muodot ja sisällöt yhdistivät muun muassa arkkitehtuurin osa-alueita, joiden avulla tutkiminen suuntautui arkkitehtuuriin kokonaisuuteen. Vaikka kyseessä olisi lähes mikä tahansa kuvataiteen opetettava taito, teema tai sisältö, siihen voi samanaikaisesti mielestäni integroida arkkitehtuurikasvatuksen sisältöjä.

Herätin oppilaiden kiinnostuksen ja tarjosin puitteet, joissa he itse tarkastelivat, pohtivat ja välittivät tietoa toisilleen ja minulle arkkitehtuurista. Rohkaisin oppilaita tutkimaan monipuolisesti taiteellisin keinoin arkkitehtuurin ilmiöitä sen sijaan, että he olisivat passiivisesti omaksuneet vain heille välittämäni tiedot. Integrointi taiteen ja arkkitehtuurin välillä onnistuu opetuskokeiluni perusteella muun muassa siten, että arkkitehtuurikasvatusta korostaviin tehtäviin liitetään taidekasvatuksen keskeistä sisällöistä erityisesti taiteen ilmaisumuotoja, kuten piirtämistä, maalaamista, valokuvausta ja videointia. Arkkitehtuurin aiheet, muodot ja sisällöt voidaan yhdistää todelliseen rakennettuun ympäristöön, kuten kouluun ja sen lähialueisiin sekä kaupunkimiljööseen. Arkkitehtuurin ja sen ominaispiirteiden kokemukselliseen arviointiin on mahdollista löytää ymmärrystä taiteelle tyypillisiin kuvallisiin ilmaisukeinoin.

Oppilaiden omien taiteellisten ratkaisujen esittäminen ennen uuden tiedon hankkimista ja perusteluja auttoi heitä opetuskokeilussa usein tiedostamaan erot tai yhtäläisyydet omien intuitiivisten käsitysten ja uuden informaation välillä. Ennen tietoa syventävien selitysten etsintää visuaalisen muodon saaneiden ajatusten tarkoituksena oli esittää mahdollinen ratkaisumalli pohdinnan kohteena olevalle ongelmalle. Lähtökohtina olivat jakamani ja oppilaiden aiempi tieto sekä heidän omat kokemuksensa. Oppilaiden omat alustavat arvaukset, hypoteesit, selitykset ja tulkinnat, joita he visualisoivat eri tavoin muiden nähtäväksi, ovat tärkeitä oppilaan oman, ryhmän sekä koko luokan ajattelun kehittymisen ja oppimisen kannalta. Visualisointien avulla ajatuksia ja ideoiden toimivuutta voidaan arvioida kriittisesti yhdessä.

Vaikka opettajana säätelin aihepiirien, muotojen ja sisältöjen rajoituksia, oppilaat saivat usein määritellä ne ratkaisut, joita tai joiden avulla he ryhtyivät tarkemmin tehtäviä pohtimaan. Heidän omat

kiinnostuksen kohteensa saivat vaikuttaa heidän valintoihinsa. Oppilaiden ehdotuksilla oli oleellinen merkitys, kun pyrin löytämään arkkitehtuurikasvatuksen kannalta tärkeitä kohtia. Kysymyksiin oppilailta oli tavallisesti jokin alustava alkuymmärryksestä lähtevä selitys, joka tarkentui ja muuttui ajattelun, taiteellisten kokeilujen ja sanallisten perustelujen avulla syvemmäksi ymmärrykseksi arkkitehtuurista ja taiteesta.

Havaintoon perustuva visualisointi piirtämällä, aistivaikutelmien ja taustatietojen kerääminen ja mielikuvien kirjaaminen sekä dokumentointi valokuvaamalla ja videoimalla ovat mielestäni opetuskokeilun perusteella luontevia kuvataiteen tapoja lähestyä rakennettua ympäristöä. Opetuskokeiluni osoitti, että kuvailmaisun keinoista osa soveltuu toisia luontevammin peruskoulun yläluokkien oppilaille annettavaan arkkitehtuurikasvatukseen. Valokuvaus on nopea ja joustava tapa tallentaa ympäristöä ja sen piirteitä. Helppokäyttöiset välineet ja tietokoneohjelmat tehostavat opetusta. Lisäksi digitaalisen valokuvan manipulointimahdollisuudet yhdistettyinä esimerkiksi rakenteluun auttavat oppilaita visualisoimaan ajatuksiaan. Taiteellisena ja dokumentoivana kuvailmaisun keinona valokuvaus on lisäksi tasa-arvoinen, koska oppilaiden piirtämisessä, maalaamisessa ja muita kädentaitoja vaativissa ilmaisutavoissa on eroja. Toisaalta omakohtaisesti tehtyihin piirroksiin ja maalauksiin saa luotua sellaista tietoa, joka ei muilla keinoin välity. Lisäksi tällaisia perinteisiä taiteen muotoja voidaan käyttää lähes missä vain ja milloin vain yksinkertaisin välinein.

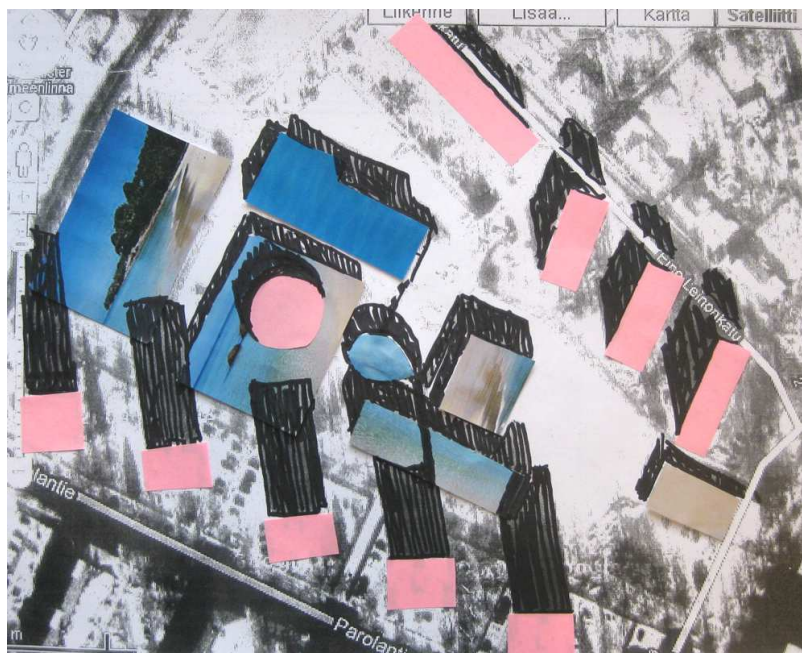
Kuten valokuvaus ja kuvankäsittely, videokameran käyttö ja editointi olivat oppilaiden mielestä nopeasti opittavissa. Useimmilla oppilailla oli tekniikoista jo ennen opetuskokeilua kokemusta. Elokuvakerronnan avulla arkkitehtuurin tila- ja aikaominaisuuksia voidaan välittää muita ilmaisukeinoja havainnollisemmin. Sen avulla pystytään myös havainnollistamaan rinnastuksia ja erilaisia imagoja. Oppilaiden kuvaama video osoitti, että kuvallisin keinoin on mahdollista taltioida ja analysoida arkkitehtuuriin liittyviä mielikuvia. Koulustamme oppilaat löysivät sekä viihtyisiksi että vastenmielisiksi koettuja paikkoja ja tiloja, joiden tunnelmaa voitiin korostaa videoimalla. Oppilaat muodostivat kokemuseräisiä visuaalisesti ymmärrettäviä käsitteitä aistien, tunteiden ja järkeilyn avulla. Aistittavat tilat sekä tilojen ja paikkojen aiheuttamat tuntemukset olisivat olleet hankalia välittää muille ilman elokuvakerronnan liikkuvaa kuvaa.

Opetuskokeiluni perusteella arkkitehtuurin ymmärtäminen on saavutettavissa usean taiteellisen tekotavan prosessilla, jossa arkkitehtuuria muun muassa sanallistetaan, kuvataan piirroksin, maalauksin, valokuvin ja videoimalla, tilallistetaan pienoismallilla sekä esineistetään rakentelulla. Opetuskokeilussani yhdistyi keinojen ohessa taiteen ja arkkitehtuurin yhteisiä prosesseja, jotka auttavat ymmärtämään kumpaakin aihepiiriä yhdessä ja erikseen. Arkkitehtuurille olennaisia funktiota miettiessään arkkitehtuurin olemus ilmeni oppilaille pienoismallin aineessa, jota saattoi muunnella ennen lopullista ratkaisua. Pienoismallissa yhdistyi taiteen ja arkkitehtuurin luomisprosesseja. Oppilaat kokeilivat, kuinka muoto syntyy massoittelulla ja kuinka oma ajatus ilmenee vertauskuvallisesti esineissä.

### 13.3.2 KUVALLISET TUOTOKSET

Symboliset kuvat ja esineet, joilla oppilaat visualisoivat ajatuksiaan, sisälsivät käsitteellisiä viittauksia, vertauskuvia, jotka välittivät merkityksiä. Pienoismallien avulla oppilaat pystyivät tutkimaan ja laajentaman tuntemansa arkkitehtuurin rajoja sekä löytämään uutta. Funktion pohdintoissa yhdistivät mielikuvitus, eläytyminen ja todellisuus. Rakentelussa oppilaat harjoittivat luovaa mielikuvitusta ja kolmiulotteisuuden hahmottamista. Mallirakentelussa oppilaat pohtivat muun muassa tasapainoa, jännitettä, rytmiä, muotoa ja tilaa samalla, kun he antoivat muodon koulun uudelle funktiolle ja esittivät sommitelmiaan kuvallisesti piirtäen ja maalaten. Ulkotilan muotoutumista ja tilallista rajausta he miettivät muun muassa rakennusten massoittelulla sekä rakennusten yhdessä muodostamilla tilakokonaisuuksilla. Näitä asioita oppilaat olivat havainnoineet jo koulun lähiympäristöön tutustessaan. Omakohtaisilla arkkitehtonisilla ja taiteellisilla kokeiluilla he syvensivät aiempia havaintojaan ja elämyksiään.

Visualisoinnit helpottavat ilmiöiden selittämistä ja ymmärtämistä. Ne ovat käsitteellisiä työvälineitä, joita kuvataiteen sisältöjen mukaisesti opetellaan ja joilla opittiin. Peruskoulun kuvataiteessa opetellaan erilaisia kuvailmaisun keinoja ja niiden mahdollisuuksia. Perinteisen projektioppimisen heikkoutena näen erityisesti sellaisen tehtävän rutiininomaisen suorittamisen, jossa korostetaan konkreettista lopputulosta ajattelun ja ymmärryksen sijaan. Arkkitehtuurikasvatuksen kannalta oppilaiden kuvallisten tuotosten esitystavan oikeellisuutta tai näyttävyttä tärkeämpänä pidän niiden tapaa kehittää oppilaan ajattelua ja välittää mielikuvia. Ne ovat myös keinoja arkkitehtuurin ymmärrykselle. Niiden avulla voidaan vertailla ja selittää arkkitehtuurin ilmiöitä nojautumalla pieneen perusole-  
tusten joukkoon.



**KUVA 23.** Kollaasi kylpylästä: *"Kylpylässä on vettä ja hiekkaa. Pinkit tarkoittavat korkeita asioita. Pesiskentällä voisi olla ulkona lämmintä vettä talvella tai luistintrata."*



Tietoisuus esimerkiksi omasta asuinympäristöstä ja kiinnostus sitä kohtaan ovat lähtökohtia yksittäisestä tapauksesta yleiseen ympäristön jäsentämiseen, arvottamiseen ja arvostamiseen. Tutun asuinympäristön visualisoinnit ohjaavat pohtimaan ympäristön visuaalisia elementtejä ja niiden vaikutuksia. Piirtämällä muistikuvia ja muiden selityksiä saadaan tietoa, jota voidaan soveltaa myöhemmin muidenkin ympäristöjen ymmärtämiseen. Vertailemalla erilaisia visualisointeja oppilaat huomasivat, että maisemat muodostuvat useista erilaisista elementeistä ja että eriluonteiset ympäristöt voidaan kokea omista tuntemuksista poiketen esimerkiksi miellyttäviksi. Tuttu asuinpaikka miellettiin yleisesti läheiseksi ja positiiviseksi eikä sinne haluttu haitallisia muutoksia.

Kuvallisessa muodossa olevien ideoiden ja valintojen ei tarvitse olla loppuun asti kehiteltyjä. Ne ovat alustavia, taiteen keinoin visualisoitujen pohdintojen tuloksia, jotka johdattavat tarkastelemaan arkkitehtuurin ilmiötä kunkin omaan mielenkiintoon ja kokemukseen perustuvan esiyymmärryksen kautta. Rohkaisin oppilaita tuomaan omat intuitiiviset käsitykset ja tulkinnat muiden tietoon ja yhteisen kriittisen pohdinnan kohteeksi jo ennen tulkintojen jatkokehittelyä. Visualisoinnit, selitykset ja tiedon hankinta seuraavat syklisesti toisiaan. Arviointi oli omien ja ryhmän huomioiden ja ideoiden vertailua sekä niiden vahvuuksien ja heikkouksien pohdintaa. Visualisointien arviointi tähtää ajatusten perustelujen kehittämiseen ja parantamiseen. Oppilaat pystyivät yleensä arvioimaan rakentavasti ideoidensa kehittelyä ja tehtävänsä edistymistä.

### 13.3.3 VERBAALISET PERUSTELUT VISUALISOINNEILLE

Oppilaiden työskentelyn jälkeen valmiit visuaaliset tuotokset toimivat yhteisten keskustelujen herättäjinä. Töitä kommentoitiin, niistä esitettiin kysymyksiä ja useimmiten myös tekijöiden ratkaisuihin vaikuttaviin valintoihin saatiin pyydettäessä perusteltuja selityksiä. Lisäksi keskusteluissa esiin tulleet asioita liitettiin laajempiin konteksteihin. Perustelujen vaatiminen visualisoinneille sai oppilaat miettimään tarkemmin tehtävien tarkoituksia ja omia ratkaisujaan suhteessa niihin. Oppilaiden oli usein riskittömämpää ja siten helpompaa tulkita ja selittää muiden kuvallisia töitä kuin omiaan. Muiden töissä voi huomata sellaista, mitä tekijä itse ei ehkä osaa ajatella. Kuvallinen tuotos saattaa siten välittää enemmän informaatiota, kuin mitä sen tekijä on ajatellut. Tällaista positiivista ryhmädynamiikkaa ja synergiaa havaitsin oppilaiden miettiessä perusteluja kuvallisille tuotoksilleen sekä arvioidessaan muiden töitä.

Taiteen monimerkityksellisyys on lähellä sellaista romanttista ajattelutapaa, että taiteessa on jotain vaikuttavaa, ylevää, jota ei voida eritellä tai sanallistaa. Taiteen tärkeimmät ulottuvuudet voitaisiin siten tavoittaa vain tuntemuksilla ja intuitiolla. Taiteen tekemisessä ja vastaanottamisessa on taitoja, joita ei voi eikä tarvitsekaan muuttaa verbaaliksi kieleksi. Silti mielestäni oppilaiden tuotoksilleen antamien merkitysten etsiminen ja vaatiminen verbaalisessa muodossa, puhuttuna ja kirjoitettuna, oli sekä minun oman että oppilaiden oppimisen kannalta antoisaa. Kokemuksen ja elämyksen, kuvataiteessa usein jo pelkästään visuaalisesti saadun aistihavainnon, muuntuminen tiedoksi on monimutkainen prosessi. Tunne-elämys ja mielikuvitus vuorottelevat ulkoisen todellisuuden kanssa ja

käsitetieto aisti- ja toimintatiedon kanssa. Vaikka oppilaat välillä tuskastuivat ”*kirjoitteluun, joka ei kuvikseen kuulu*”, ilman sanallistamista oppilaat eivät olisi jääneet pohtimaan syvällisemmin visuaalisia valintojaan. Ilman sanallistamista monet taiteen ja arkkitehtuurin aistihavaintoihin perustuvat ilmiöt ja tuntemukset olisivat jääneet opetuskokeilun aikana epämääräisiksi.

Sanat eivät onnistu koskaan täysin selittämään taiteesta ja arkkitehtuurista saatuja elämyksiä. Verbalisoinnilla on mielestäni kuitenkin mahdollista konkretisoida se, mistä monissa vaikeasti hahmotuvissa käsitteellisissä asioissa on kulloinkin kyse. Huomasin, että vaatimalla oppilailta kirjallisia selityksiä kuvallisten tuotosten tueksi oppilaat vähitellen oppivat pohtimaan tarkemmin omia valintojaan ja niiden perusteltavuutta. Oppilaat puolestaan huomasivat, että tehtävän muodollinen suorittaminen ei ole oppimisen mitta, vaan tärkeintä on ajattelun muutos ja ymmärrys. Lisäksi tuotosten sanallistaminen auttoi minua tulkitsemaan oppilaiden visuaalisia metaforisia viestejä. Visuaalisessa viestinnässä metaforan esittäjän ja viestin vastaanottajan välinen kommunikaatio saattaa olla satumanvaraista viestien monitulkintaisuuden takia. Metaforat voivat siksi jäädä ilman selityksiä koki-  
jan subjektiiviseksi kokemukseksi. Kuten taideteos, ei metaforakaan ole sama kuin yksi todellisuus, eikä oma tulkintani oppilaiden teoksista ollut aina sama kuin oppilaiden tarkoittama ajatus.

#### 13.3.4 AINUTLAATUISET KOKEMUSMAAILMAT

Persoonallisten aisti- ja tunnekokemusten kautta on mahdollista saada merkityksellistä tietoa ympäröivästä todellisuudesta. Mielestäni taidekasvatuksen eräs keskeinen tavoite on opettaa käsittelemään ja käsittämään monimutkaisia ilmiöitä, joita niissä on. Taiteen keinoin tapahtuvaan oppimiseen kuuluu siten aisti- ja tunneherkkyys. Taiteellisessa oppimisessä voidaan tietoa ja ymmärrystä saada aistien, havainnon, kognition, tunteen ja toiminnan yhteisvaikutuksella. Lähiympäristöstä hankittua havaintotietoa oppilaat pystyivät käyttämään tiedonrakenteluun, mikä tuli esiin heidän työstämistään kuvallisista tuotoksistaan ja niiden perusteluista.

Harjaannutin oppilaita visuaalisen maailman erottelukykyyneen ja ymmärrykseen, mutta myös epämääräisyyksien ja ristiriitojen käsittelyyn oman ajattelun kehittymiseen tähtäävän tekemisen kautta, joissa integroitui kuvataiteen keskeisiä sisältöjä. Luova ongelmanratkaisu on taiteellisille prosesseille tyypillistä riskien ottoa ja rajojen ylittämistä. Leikinomaiset, etsivät ja kokeilevat taiteelliselle oppimiselle tyypilliset työtavat vähentävät lopputulokseen tähtäävää suorituspainetta ja tunnetta osaamisen vaatimuksista. Työtavat antoivat tilaa oppilaiden omille kokemusmaailmoille ja niistä lähteville ajattelulle. Huomasin oppilaiden ongelmien asettelussa ja tiedonetsinnässä vapautuneisuutta ja motivaation kasvua, kun heidän ideoitaan ja visualisointejaan huomioitiin. Samoin motivaatio lisääntyi ja ajatukset syvenivät, kun oppilaiden ongelmanratkaisua vaativissa tilanteista arvostettiin henkilökohtaisia elämyksiä.

Opetuskokeilussani liitin aiheita, muotoja ja sisältöjä oppilaiden omaan kokemusmaailmaan, jotta oppilaat olisivat hahmottaneet helpommin opiskelun kohteena olevia ilmiöitä. Oppilaita kiinnostavi-

en asiayhteyksien yhdistäminen taiteellisen oppimisen keinoihin on mielestäni tärkeää integroinnin onnistumiseksi. Tutut asiat motivoivat oppilaita ja auttavat heitä ymmärtämään paremmin taiteen ja arkkitehtuurin olemusta ja merkitystä. Omakohtaisuuteen tähtäsi esimerkiksi oman ympäristön maisematekijöiden pohtiminen sekä koulumiljööön monipuolinen käyttö oppimisympäristönä. Huomioin myös oppilaiden ennalta arvaamattomia kiinnostuksen kohteita, jotka poikkesivat omista kokemusmaailmoistani. Persoonalliset kiinnostuksen kohteet olivat taiteen ja arkkitehtuurin ymmärtämisen kannalta opettavaisia, kuten tietokonepelien virtuaalimaailmojen vertautuminen todellisiin ympäristöihin. Oppilaiden kokemusmaailmat saivat myös näkyä selvästi ideoiden toteutuksissa.

Oppilaat jäsensivät arkkitehtonisen yhteensopivuuden teemaa suhteuttamalla sitä heille omakohtaiseen nuorisokulttuuriin ja pukeutumistyyliin. Oppilailla vaikuttaa olevan vahva käsitys siitä, mikä itselle sopii ja mitä he haluavat tyyliillään viestiä. Pukeutuminen ja tyyli ovat muiden arvioinnin kohteena samalla tavoin kuin rakennukset olivat oppilaiden arvioitavina ympäristöönsä sopivuuden kannalta. Oppilaat miettivät yhdessä myös arkkitehtuurin ja muodin eroja. Muoti miellettiin nopeasti muuttuvaksi. Kun muoti vaihtuu, poistuvat menneet ihanteet nopeasti myös katukuvasta, mutta arkkitehtuuri säilyy ehkä vuosisatoja. Siksi arkkitehtuuri nähdään osana pysyvämpää kulttuuria.

### 13.3.5 JALKAUTUMISET TODELLISEEN YMPÄRISTÖÖN

Opetuskokeilussani koulumme ja sitä ympäröivä Kaurialan kaupunginosa olivat tärkeitä paikkoja arkkitehtuurikasvatuksessa monipuolisina, tuttuina sekä lähellä olevina oppimisympäristöinä. Kaupunkikeskustassa on runsaasti eri-ikäistä arkkitehtuuria ja muita visuaalisen kulttuurin tekijöitä, jotka usein korostuivat oppilaiden mielestä arkkitehtuuria enemmän. Keskustassa oppilaille hahmottui kulttuuriympäristön käsite. Oppilaat tietoisesti pohtivat, aistivat, kokivat ja hahmottivat rakennettua ympäristöä. Sen arkkitehtonisten ominaispiirteiden, taiteen, esine- ja kaupallisen viestinnän kautta he jäsensivät visuaalista kulttuuria. Eri tavoin kuin yleensä arkielämän hetkellisissä ja jatkuvissa tilanteissa, taide- ja arkkitehtuurikasvatuksessa on mielestäni oleellista jäädä miettimään, miten ja miksi jokin ympäristössämme ilmenee.

Opetuskokeiluni osoitti, että jalkautumiset todelliseen kulttuuriympäristöön on taidekasvatuksen mutta erityisesti arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteiden kannalta luonteva ratkaisu. Koulumme, sen lähiympäristöt ja kaupunkikeskusta olivat arkkitehtuurikasvatukseen virikkeellisiä oppimisympäristöjä fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti sekä perusteltuja ajankäytön kannalta. Koulua pihoineen ja tiloineen voidaan kokea moniaistisesti, niitä voidaan visualisoida monenlaisin kuvailmaisuuden keinoin sekä käyttää erilaisiin taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen tarpeisiin. Hämeenlinnan kaupunkikeskusta ja Kaurialan kaupunginosa ovat historiallisesti ja kaupunkirakenteellisesti monipuolisia ja virikkeellisiä alueita. Niitä ja koulumme tutkimalla oppilaat löysivät elämyksiä ja kokemuksellista tietoa, jota he pystyivät kokoamaan ja välittämään kuvallisen ja sanallisen ilmaisun keinoilla.

Oppilaat pystyivät pohtimaan, aistimaan, kokemaan ja hahmottamaan todellisen ympäristön eri elementtejä, mikä auttoi arkkitehtuurin kokonaisuuden ymmärtämisessä. Opetuskokeiluni osoitti, että oppilaat pystyivät jäsentämään ja ilmaisemaan ajatuksiaan kulttuuriympäristöstä kuvailmaisun ja sanallistamisen keinoilla. Jalkautuminen osoitti oppilaille, kuinka vähän taideteoksia on rakennetussa ympäristössä. He myös havaitsivat, että huomattava ja vaikuttava osa ympäristön visuaalisista aistimuksista on peräisin markkinaviestinnän kuva-aineistosta. Ympäristön visuaalinen maailma mainoksineen ja muoteineen on nopeasti muuttuvaa ja huomiota herättävää kun taas arkkitehtuuri ja taide ympäristössä ovat luonteeltaan pysyviä ja tavallisesti vaatimattomampia. Oppilaiden mielestä seikka korostuu lähiympäristössä, kun koulumiljöön lähiympäristöineen tulee oppilaille vähitellen arkiseksi ja samalla huomaamattomaksi.

Aitoa kokemuksellisesta ympäristöstä tarkastelemalla oppilaat löysivät yllättäviäkin esimerkkejä arkkitehtuurin tiedonalaan liittyvistä käsitteistä ja ilmiöistä, kun he tulkitsivat omia havaintojaan, ajatuksiaan ja mielikuviaan kuvallisesti ja usein symbolisesti. Oman koulun ja sen lähiympäristön välityksellä ja taiteen ilmaisukeinoja hyödyntämällä oppilaat ymmärsivät, kuinka arkkitehtuuri ja muut käsiteltävät asiat liittyvät elämän todellisiin ongelmiin. Sellaisia olivat etenkin uuden funktion etsintä rakennuksille ja sen aiheuttamat ympäristön muutokset, muotoilun ja arkkitehtuurin yhdistäminen ja niiden yhtäläisyydet sekä kuvallisen ilmaisun mahdollisuudet välittää ajatuksia ja mielikuvia halutulla tavalla.

Opetuskokeiluni osoitti, että jalkautumisten, visualisointiensä ja kirjallisten selitystensä avulla voidaan ymmärtää, että jokainen kokee arkkitehtuurin eri tavoin jokaisen omasta ainutlaatuisesta elämismaailmastaan lähtöisin. Vaikka muun muassa arkkitehtuurin peruselementit pinta, massa ja tila sekä rakennusten funktiot selkeyttivät oppilaiden ajattelua, yhteisesti hyväksytyistä objektiivisista ympäristön arviointiperusteista oppilaat eivät pystyneet sopimaan. Kauriala on mielestäni oivallinen ympäristö arkkitehtuurikasvatukseen erityisesti vastakohtiensa takia. Niiden avulla laajempikin arkkitehtuurin monipuolisuus ja ympäristön arvioinnin hankaluus tulivat oppilaille ilmi. Oppilaat havaitsivat erityyppisiä ympäristöjä ja miettivät erilaisia perusteluja taiteen keinoin tuotettujen kuvien ja teosten avulla. Kysymys ympäristöön sopivuudesta osoittautui lopulta hankalaksi arkkitehtoniseksi ongelmaksi. Oppilaat pitivät sitä auktoriteettien päätettävissä olevana asiana.

### 13.3.6 KOULUMILJÖÖ

Oppilaille oma koulu rakennuksineen osoittautui monipuoliseksi taiteellisten prosessien lähtökohdaksi ja mielentilaksi. He löysivät erilaisia koulun imagoja tukevia tiloja ja paikkoja, joita he visualisoivat muun muassa elokuvakerronnan keinoin. Moniaistisesti hankittua tietoa koulumme arkkitehtonisista ominaisuuksista oppilaat pystyivät hyödyntämään kuvallisia tuotoksia sekä videota tehdessään ja koululle imagoa luodessaan. Kun havainnot kohdistettiin liikkeen avulla hahmotuviin tiloihin ja paikkoihin, oppilaat voivat oivaltaa arkkitehtuurin kokemiseen liittyviä tilan ja ajan käsitteitä.

Koulun arkkitehtuuri ja koulusta syntyneet mielikuvat ja tarkoituksellinen imago olivat myös käytännön kuvallisen viestinnän ja muotoilun lähtökohtina, kun oppilaat kuvasivat musiikkivideota, suunnittelivat paitoja ja muotoilivat oven vedintä. Ympäristön kuvakieltä on hyödyllistä tuntea sekä osata käyttää, jotta nykyajan visuaalista kulttuuria voidaan tulkita. Mielestäni visuaalista kieltä opitaan ymmärtämään tekemällä ja analysoimalla kuvallisia tuotoksia. Opetuskokeiluni aineistossa yhdistyi taide, arkkitehtuuri ja laaja visuaalinen ympäristö kuvineen ja esineineen. Taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen keskeisiä sisältöjä integroimalla samoissa tehtävissä voidaan mielestäni lisätä oppilaiden ymmärrystä käsiteltävistä arkkitehtuurin teemoista ja sisällöistä monipuolisemmin ja tehokkaammin kuin ilman kuvataiteen oppisisältöjen tietoista yhdistämistä. Samoin arkkitehtuuri tehtävien aiheena ja sisältönä auttaa oppilaita ymmärtämään taiteellisia prosesseja.

## 14 YHTEENVETO

Taide ja arkkitehtuuri ovat yhteiskunnan kannalta merkittäviä. Jokaisella on oikeus nauttia hyvästä ympäristöstä ja korkeatasoisesta arkkitehtuurista. Taide- ja arkkitehtuuripolitiikassa korostuu yhteiskunnan vastuu arkkitehtuurin kansalaiskasvatuksen toteutuksesta. Peruskoulun kuvataideopetuksessa arkkitehtuurikasvatus on yksi keskeinen sisältö. Oppilaiden tulisi oppia arvioimaan rakennettua ympäristöä, jotta he oppisivat arvostamaan ympäristön hyviksi koettuja puolia ja huomaamaan sen ongelmia. Arkkitehtuurikasvatuksella pyritään etenkin kansalaisten ymmärryksen ja vaikutuskeinojen lisäämiseen asioissa, jotka liittyvät kulttuuriympäristöön, sen laatuun ja sen muutokseen.

Nuorten 7.-luokkalaisten oppilaiden esiymmärrys arkkitehtuurista on opetuskokeiluni perusteella henkilökohtaisiin kokemuksiin ja aiemmin opittuun perustuvaa. Arkkitehtuurin oppilaat ymmärsivät monipuoliseksi mutta sen määrittelyn haasteelliseksi. Diplomityöni alkukyselyn perusteella oppilaat määrittelivät arkkitehtuuriin kuuluviksi taloja ja rakennuksia, ja arkkitehtuuriksi miellettiin niiden suunnittelu. Arkkitehtuurin arvioinnissa rakennusten kauneus on tärkeä seikka. Funktion, käytettävyyden tai ympäristön merkitys ovat vähäisempiä tekijöitä arkkitehtuuria arvioitaessa. Rakennusten funktio on oppilaiden mielestä ympäristöön sopivuuden kannalta tärkeä tekijä etenkin silloin, kun se voi heikentää ympäristön laatua.

Diplomityöni opetuskokeilun aikana sain tietoa oppilaiden ymmärryksen muutoksesta ja heidän tietonsa lisääntymisestä. Tapahtumana opetuskokeiluni oli laadullisen tutkimuksen tapaan ainutlaatuinen, joten se ei ole sellaisenaan toistettavissa eivätkä sen tulokset siksi ole suoraan yleistettävissä. Silti mielestäni diplomityöni havaintojen perusteella yksinkertainen asia, joka saa katsomaan jokapäiväistä ja arkista uudesta näkökulmasta, voi johtaa pohtimaan myös laajemmin omia näkemisen ja havaitsemisen tapoja. Lisäksi ymmärrys siitä, mitä ympäristössä on nyt, voi mielestäni auttaa jäsentämään ja ennakoimaan mahdollisten visuaalisten muutosten vaikutuksia tulevaisuudessa.

Opetuskokeilun aikana oppilaat pohtivat arkkitehtonisia sekä muita seikkoja, jotka heidän mielestään vaikuttavat alueiden ominaispiirteisiin, rakennusten välittämiin mielikuviin sekä niin sanottuun sopivuuteen ympäristöönsä. Jalkautumisten, kuvallisten tuotosten, keskustelujen ja kirjallisten perustelujen avulla oppilaat mielestäni voivat oppia ymmärtämään paremmin ympäristön monimutkaisia esteettisiä, eettisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Ihmettely on hyvä alku. Opetuskokeiluun osallistuneet oppilaat mielsivät erityisesti visuaaliset, vaikkakin monitulkintaiset, arkkitehtoniset osatekijät ympäristön arvioinnin kannalta tärkeiksi. Rakennusten ”sopivuus ympäristöön” jäi heille kuitenkin edelleen kysymyksiä herättäväksi ja ristiriitaiseksi käsitteeksi, johon ei ollut löydettävissä yksiselitteisiä ja objektiivisia perusteluja.

Opetuskokeilussani integrointi toimi vaikeasti hahmotettavien asioiden, taiteen ja arkkitehtuurin, kokoavana keinona. Taiteen, ympäristön ja arkkitehtuurin yhteenkuuluvuutta on opetuskokeiluni perusteella mahdollista korostaa ja niiden opetusta integroida. Integroinnilla on mahdollista myös painottaa arkkitehtuuria muiden taideopetuksen keskeisten sisältöjen ohessa ja siten korostaa arkkitehtuurikasvatusta. Todellisen ympäristön ja oppilaiden illusoristen tuotosten yhdistelmillä voidaan mielestäni lisätä ymmärrystä sekä taiteesta että arkkitehtuurista samanaikaisesti. Taiteellisia piirteitä sisältävässä kokemuksellisessa oppimisessa yhdistyy persoonallista ja yhteisöllistä tietoa. Kokonaisvaltainen havaitsemis-, elämys-, tuottamis-, tulkinta-, ja sanallistamisprosessi johtaa diplomityöni perusteella oppilaiden syvenevään ymmärtämiseen ja tiedon sisäistämiseen sekä taiteesta että arkkitehtuurista. Kuvataiteen aineensisäisellä integraatiolla voidaan mielestäni siten perustellusti antaa oppilaille kokonaiskuva ympäristön esteettisestä olemuksesta ja ympäristön muotoutumisesta. Molemmat seikat kuuluvat oleellisesti arkkitehtuurikasvatukseen.

Diplomityöni opetuskokeilun perusteella aitoa rakennettua ympäristöä yhteisesti tutkimalla ja ajatuksien ja tunteiden visualisoinneilla voidaan ymmärtää vaikeasti jäsentyvää arkkitehtuuria paremmin kuin muita tietolähteitä käyttämällä. Arkkitehtuuriin perinteisesti liittyvien fyysisten ja esteettisten piirteiden tarkastelun ohessa aidossa, koettavassa ja aistittavassa kulttuuriympäristössä voidaan havaita arkkitehtuurin psyykkisiä ja sosiaalisia paikan henkeen vaikuttavia asioita. Näitä erilaisten ympäristöjen ominaisuuksia pystytään kuvallisin keinoin tuomaan esiin, välittämään muille ja pohtimaan yhdessä. Ympäristöä tutkimalla, kokemalla ja visualisoimalla on mahdollista lisätä ymmärrystä siitä, että jokaisella paikalla on yksilölliset piirteensä, jotka voivat olla yksilölle ja yhteisölle tärkeitä. Lisäksi samoilla keinoilla voidaan opetuskokeiluni perusteella pohtia ympäristön muutoksia ja niiden vaikutuksia.

Opetuskokeilun aikana huomasin, että mielekkäiksi koetut, omaa elämismaailmaa lähellä olevat taiteellista kuvailmaisua hyödyntävät tehtävät motivoivat oppilaita. Muiden nähtäville laitettavat henkilökohtaiset tunteet, mielikuvat ja ajatukset kulttuuriympäristöstä, jotka oppilaiden taiteellisten prosessien kautta saavat kuvallisen muodon, ovat heille itselleen merkittäviä. Mielestäni arkkitehtuurin ilmiöiden asettamin oppilaille läheiseen elämismaailmaan ja todelliseen ympäristöön on opetuksen kannalta perusteltua. Oppilaille läheiset arkkitehtuuria ja taidetta yhdistävät aiheet, muodot

ja sisällöt ovat tärkeitä taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen integroinnin onnistumiselle. Opetuskokeilussani oppilaiden konkreettiset tuotokset, jotka integroivat useita kuvataiteen keskeisiä sisältöjä, muuttivat ympäristöään esimerkiksi oven vetimenä ja koulupaitana. Vaikka todelliset muutokset olivat vähäisiä, oppilaat huomasivat, että he voivat vaikuttaa omilla valinnoillaan omaan ympäristöönsä.

Arkkitehtuurin kansalaiskasvatuksen eräänä tärkeänä tavoitteena voidaan pitää kulttuuriympäristöön liittyvän vaikuttamisen välineiden lisäämistä tiedon avulla. Arkkitehtuurikasvatuksen tehtävänä mielestäni on myös auttaa oppilaita ymmärtämään, miten ympäristöt rakentuvat. Tällaiset asiat olivat ennen opetuskokeilua oppilaille etäisiä, koska esimerkiksi yhteiskunnan rakentamisen ohjaus oli oppilaille ennestään tuntematon ja vaikeasti hahmotettava kokonaisuus. Oppilaat olivat nyt enemmän huolissaan koulun virvoitusjuoma-automaattien kohtalosta kuin etäisiksi koetuista ympäristön muutosten vaikutuksista, joita he eivät opetuskokeilun alussa osanneet arvioida. Ympäristön arkkitehtuurin ja kuvamaailman analyttisen tarkastelun ja ymmärtämisen opetteluun toivon johtavan laaja-alaiseen visuaalisen kulttuurin kriittiseen suhtautumiseen.

Murrosikäisiä oppilaita huolestuttavat kulttuuriympäristön sijaan tavallisesti nuoruuteen kuuluvat oman arjen hetken murheet. Vaikka arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteet tuntuvat oppilaista kaukaisilta nyt, taide- ja arkkitehtuurikasvatuksen integrointi antaa mielestäni oppilaille valmiuksia kohdata ympäristön mahdollisia muutoksia tulevaisuudessa. Toivon, että taiteelle ominaisilla menetelmillä ja ilmaisutavoilla arkkitehtuuriin tutustuneet, opetuskokeiluuni osallistuneet oppilaat oma-aloitteisesti etsisivät ymmärrykseen johtavaa tietoa arkkitehtuurista myös jatkossa. Sen lisäksi toivon, että he muistaisivat vaatia perusteltuja vastauksia ja vaikuttaisivat vastuullisesti tulevaisuudessa ympäristönsä muotoutumiseen.

## LÄHTEET

**Aalto, H.-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2007.** Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – menestyksen eväät. Hankkeen väliraportti. TUTUe-Julkaisuja 3/2007. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun kauppakorkeakoulu. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.

**Adams, E. 1997.** Public Art. People, Projects, Process. Leeds: Knight & Willson Ltd.

**Adlercreutz, G. 2003.** Miksi antaa arkkitehtuurikasvatusta? Teoksessa: Arkkitehtuurikasvatuksen rakennuspuita. Helsinki: Valtion rakennustoimikunta.

**Aho, L., Havu-Nuutinen, S. & Järvinen, H. 2003.** Opetus, opiskelu ja oppiminen ympäristö- ja luonnontiedossa. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Ahtee, M. & Erätuuli, M. 1995.** Aineenopettajien käsityksiä opetussuunnitelmasta. Teoksessa: Jusila, J. & Rajala, R. (toim.) Rajanylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C. Katsauksia ja puheenvuoroja 10. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

**Alasuutari, P. 1999.** Laadullinen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

**Andersson, C. 2004.** Luova mieli. Helsinki: Kirjapaja Oy.

**Anderson, L. 2000.** Taide tutkimusmatkana. Teoksessa: Sederholm, H. (toim.) Tämähkö taidetta? Porvoo: WS Bookwell Oy.

**Anttila, P. 2000.** Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Jyväskylä: Gummerus Oy.

**APOLI. Suomen arkkitehtuuripolitiikka 1999.** Valtioneuvoston arkkitehtuuripoliittinen ohjelma. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta ja opetusministeriö.

**Apuli-Suuronen, R. 1999.** Kuvataiteen silmin. Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat. Taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikkaa? Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 26. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

**Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997.** Ympäristöpsykologian perusteet. Helsinki: Werner Söderström Oy.



**Aura, S., Katainen, J. & Suoranta, J. 2001.** Arkkitehtuuri: teoria, tutkimus ja käytäntö. Näkökulmia arkkitehtuurin jatkokoulutukseen. Tampereen teknillinen korkeakoulu, Arkkitehtuurin osasto. Suunnitteluperusteet. Julkaisuja 3. Tampere: Tampereen teknillinen korkeakoulu.

**Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M., Korhonen, P. (toim.) 2007.** Taide keskellä elämää. Nykyaikaisen taiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: LIKE.

**Bennett, O. 1999.** Kulttuuripolitiikka, kulttuuripessimismi ja postmoderniteetti. Teoksessa: Kangas, A. & Virkki, J. (toim.) Kulttuuripolitiikan uudet vaatteen. Jyväskylä: Sophi,

**Berg, H. 1992.** Kestävä kehitys – rakentamisen tavoite ja kilpailutekijä. Teoksessa: Kaukonen, H. (toim.) Kestävä kehitys ja asumisen vaihtoehdot. Tampereen teknillinen korkeakoulu. Arkkitehtuurin osasto. Rakennussuunnittelun laitos. Julkaisu 2. Tampere: Tampereen teknillinen korkeakoulu.

**Bollström-Huttunen, M. 2005.** Kuinka tutkiva oppiminen toteutetaan? Teoksessa: Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (toim.) Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**von Bonsdorff, P. 2007.** Hiljainen estetiikka. Teoksessa: Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (Toim.) Taide keskellä elämää. Nykyaikaisen taiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: LIKE.

**von Brandenburg, C. 2008.** Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä. Näköaloja taiteen soveltamiseen käyttöön. Opetusministeriön julkaisuja 2008:12. Helsinki: Opetusministeriö.

**Carlson, A. 1994.** Ympäristöestetiikka ja esteettisen kasvatuksen dilemma. Teoksessa: Sepänmaa, Y. (toim.) Alligaattorin hymy. Ympäristöestetiikan uusi aalto. Lahti: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

**Eco, Umberto 1989.** The Open Work. Cambridge: Harvard University Press.

**Efland, A. 2002.** Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. New York & Reston: Teachers College Press and NAEA.

**Eisner, E. 2002.** The art and the creation of mind. New Haven & London: Yale University Press.

**Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

**Fiske, J. 1992.** Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

**Grönfors, M. 2008.** Laadullisen tutkimuksen kenttätöyömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia.

**Grönlund, H. 2003.** Aineeton tila. Helsinki: Suomen rakennustaiteen museo.

**Gympel, J. 2000.** Arkkitehtuurin historia antiikista nykyaikaan. Köln: Könemann.

**Haapala, A. 1997.** Arjen arkisuus ja esteettisyys. Teoksessa: Haapala, A., Honkanen, M. & Rantala, V. (toim.) Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

**Haapala, A., Honkanen, M. & Rantala, V. 1995.** Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

**Haila, S. 1996.** Venäläinen rationaalisuus. 1910-luvun kasarmiarkkitehtuuri sosiaalisena käytäntönä. Bibliotheca Historica 13. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

**Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005.** Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Hakkarainen, K., Lipponen, L., Ilomäki, L., Järvelä, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Rahikainen, M. & Lehtinen E. 1999.** Tieto- ja viestintätekniikka tutkivan oppimisen välineenä. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

**Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001.** Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005.** Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.

**Halinen, I. 2006.** Tulevaisuuden oppiminen. Teoksessa: Räikkä, T. (toim.) COOL. Tämän päivän näkemyksiä huomisen koulusta. Hämeenlinnan opetusviraston julkaisu 1/2006. Hämeenlinna: Hämeenlinna opetusvirasto.

**Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. 2003.** Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat. 23°45. Tampere: niin & näin -lehden filosofinen julkaisusarja.

**Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005.** Kartta kasvatustieteen maastossa. Kasvatus 5/2005.

**Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999.** Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita. Juva: Ateena Kustannus.

**Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2004.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

**Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005.** Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

**Hongisto, I. 2001.** Elokuvallisten tilan ulottuvuudet. Kuvarajaus ja tilan representaatio Robert Bresonin elokuvassa Kuolemaantuomittu on karannut. Wider Screen 4/2001. 43–45.

**Honour, H. & Fleming, J. 2001.** Maailman taiteen historia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

**Hämeen arkkitehdit SAFA. 2007.** Harkiten hyvä tulee, Hämeen arkkitehtuuriohjelma. Helsinki: Suomen Arkkitehtiliitto SAFA.

**Hämeenlinnan opetusvirasto. 2005.** Hämeenlinnan kuntakohtainen perusopetuksen opetussuunnitelma. Hämeenlinna: Hämeenlinnan opetusvirasto.

**Hänninen, A. 2004.** ARKkitehtuuria – yleissivistävän arkkitehtuurikasvatuksen tarkastelua. Lopputyö. Taidekasvatuksen osasto. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

**Hänninen, A. 2007.** Matkalla arkkitehtuurin maahan. Lasten arkkitehtuurikasvatuksen opaskirja opettajille. Helsinki: Valtion rakennustaidetoimikunta.

**Ilvesmäki, E. 1976.** Hämeenlinna kaupungin kansakoulut 1871–1971. Hämeenlinna: Hämeenlinna kaupunki.

**Jetsonen, S. 1994.** Realismia vai unelmia – 1950-luvun julkisesta rakentamisesta. Teoksessa: Saarikangas, K. (toim.) Sankaruus ja arki – Suomen 50-luvun miljö. Helsinki: Suomen Rakennustaideteen museo.

**Jetsonen, S. 2003.** Kuka rakastaa mineriittiä – modernien koulurakennusten luonteesta. Teoksessa: Arkkitehtuurikasvatuksen rakennuspuita. Helsinki: Valtion rakennustoimikunta.

**Johansson, U. & Valjakka, R. (toim.) 1972.** Apollo – peruskoululaisen tietosanakirja. Helsinki: Weilin + Göös.

**Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000.** Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.

**Kairavuori, S. 2002.** Teoksessa: Räsänen, M. (toim.) MoniKko. Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa. Työpaperit. Julkaisusarja. F 23. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

**Kaitavuori, K. 2006.** Taide kiertoon. Teoksessa: Raitamaa, M. & Venäläinen, P. (toim.). Kiasman kiertokoulun loppuraportti. Helsinki: Nykyaikaisen taiteen museon julkaisuja 101/2006.

**Kajander, I. 2000.** Mitä on taide? Teoksessa: Sederholm, H. (toim.) Tämähkö taidetta? Porvoo: WS Bookwell Oy.

**Kalhama, P. 2003.** Kohtaaminen taideteoksessa. Vuorovaikutuksen, tilan ja paikantumisen problematiikkaa. Teoksessa: Kurki, E. (toim.) Dialogeja taiteissa ja mediassa. Dialogues in Arts and Media. Working papers. Publication Series. F 25. Helsinki: University of Art and design.

**Kangas, A. 1999.** Kulttuuripolitiikan uudet vaatteet. Teoksessa: Kangas, A. & Virkki, J. (toim.) Kulttuuripolitiikan uudet vaatteet. Jyväskylä: Sophi.

**Kangassalo, M. 2004.** Tutkiva oppiminen. Teoksessa: Niinikangas, L. (toim.) Kotipihasta maailmalle: ympäristökasvatuksen karttakirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

**Karanka, J. 1999.** Leikki, luovuus, arkkitehtuuri 1:1. Diplomityö. Arkkitehtuurin osasto. Tampere: Tampereen teknillisen korkeakoulu.

**Karlsson L. & Riihelä, M. 1991.** Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

**Kirjavainen, K. 2001.** **Valokuva.** Valokuvauksen perustiedot. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Kohonen, V. 1993.** Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa: Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy.

**Korpelainen, H. 2003.** Katsaus arkkitehtuurikasvatuksen tilanteeseen Suomessa. Teoksessa: Arkkitehtuurikasvatuksen rakennuspuita. Helsinki: Valtion rakennustoimikunta.

**Korpelainen, H., Kaukonen, H. & Räsänen, J. 2004.** Arkkitehtuurin ABC. Löytöretki rakennettuun ympäristöön. Helsinki: Suomen arkkitehtiliitto SAFA.

**Korpelainen H. & Yanar A. 2001.** Askeleita arkkitehtuurissa. Arkkitehtuurin kansalaiskasvatus Suomessa. Raportti. Helsinki: Suomen Arkkitehtiliitto SAFA ja Taiteen keskustoimikunta.

**Kristeva, J. 1995.** What Good are Artists Today. Teoksessa: Strategies for Survival – NOW. Lund: The Swedish Art Critics Association Press.

**Kupiainen, R. 2006.** Brändit, visuaalinen kulttuuri ja kulttuurihäirintä. Teoksessa: Lehtimäki, H. & Suoranta, J. (toim.) Kasvattajan brändikirja. Keuruu: Oy FINN LECTURA Ab.

**Kuusinen, J. (toim.) 1991.** Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

**Lahdenvesi-Korhonen, L. 2009.** Kulttuuriympäristöohjelma – miksi ja miten. Suomen Ympäristö 10. Helsinki: Ympäristöministeriö.

**Lapintie, K. 1999.** Arkkitehtuurin muotokieli muuttuvassa maailmassa. Teoksessa: Grönholm, I. (toim.) Kuvien maailma. Helsinki: Opetushallitus.

**Lehnert, G. 2000.** 1900-luvun muodin historia. Köln: Könemann.

**Lehtimäki, H. & Suoranta, J. (toim.) 2006.** Kasvattajan brändikirja. Keuruu: Oy FINN LECTURA Ab.

**Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990.** Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Opetus & Kasvatus. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

**Leiwo, M. 1998.** Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Lehtonen, M. 1998.** Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

**Lepistö, V. 1991.** Kuvataiteilija taidemaailmassa. Helsinki: Tutkijaliitto.

**Lounatvuori, I. & Putkonen, L. (toim.) 2001.** Rakennusperintömme. Kulttuuriympäristön lukukirja. Helsinki: Rakennustieto.

**Lundequist, J. 1999.** The Idea of Architectural Research and its Relation to Philosophy. Kungliga Tekniska Högskolan. 1999:3. Stockholm: TRITA-ARK -Forskningspublikation.

**Lyytinen, P. 1998.** Lapsen kielen ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Maankäyttö- ja rakennuslaki (MRL) (132/1999) 1999.** Helsinki: Ympäristöministeriö.

**Malin, K. 2008.** Muutoksenhaku kaava-asioissa. Hallintotuomioistuimet 2003–2006. Ympäristöministeriön raportteja 9/2008. Helsinki: Ympäristöministeriö.

**Mantere, M.-H. (toim.) 1995.** Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto.

**Miettinen, R. 1984.** Kognitiivisen oppimisenäkemyksen taustaa. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 24. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

**Miettinen, R. 1998.** Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus 2/1988. 12–15.

**Mikkonen, K. 2005.** Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä. Helsinki: Gaudeamus.

**Myllyniemi, S. 2009.** Taidekohtia. Nuorisobarometri. Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino.

**Naukkarinen, O. 2003.** Ympäristön taide. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja B 73. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

**Neisser, U. 1982.** Kognitio ja todellisuus. Helsinki: Weilin+Göös.

**Niemi, H. 1993.** Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa: Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy.

**Nikula, R. 2005.** Suomen arkkitehtuurin ääriviivat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

**Noro, A. 1991.** Muoto, moderniteetti ja kolmas – tutkielma George Simmelin sosiologiasta. Helsinki: Tutkijaliitto.

**Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2005.** Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Opetusministeriön julkaisuja 2005:19. Helsinki: Opetusministeriö.

**Nurmi, J.-E. 1998. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä.** Teoksessa: Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Opetushallitus. 2004.** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

**Opetushallitus. 2009.** Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon. Helsinki: Opetushallitus.

**Opetusministeriö. 2002.** Taide on mahdollisuuksia. Ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapolitiitiseksi ohjelmaksi. Helsinki: Opetusministeriö.

**Opetusministeriö. 2003.** Valtioneuvoston periaatepäätös taide- ja taiteilijapolitiikasta. Opetusministeriön julkaisuja 2003:20. Helsinki: Opetusministeriö.

**Opetusministeriö. 2009.** Kulttuuripolitiikan strategia 2020. Opetusministeriön julkaisuja 2009:12. Helsinki: Opetusministeriö.

**Opetusministeriö. 2010a.** Kulttuuri – tulevaisuuden voima. Toimikunnan ehdotus selonteoksi kulttuurin tulevaisuudesta. Opetusministeriön julkaisuja 2010:10. Helsinki: Opetusministeriö.

**Opetusministeriö. 2010b:** Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -- ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1. Helsinki: Opetusministeriö.

**POPS I. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970.** Komiteanmietintö 1970: A 4. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

**Pestalozzi, J. H. 1933.** Kuinka Gertrud opettaa lapsiaan. Helsinki: Tammi.

**Piironen, E. 2006.** Arkkitehtuurista – On Architecture. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Avain.

**Piironen, L. 1995.** Leikissä taiteen ainekset. Teoksessa: Grönholm, I. (toim.) Kuvien maailma. Helsinki: Opetushallitus.

**Pirnes, E. 2008.** Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research no 327. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Pohjakallio, P. 2005.** Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

**Pohjakallio, P. 2006.** Miksi kuvista? Teoksessa: Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) 2006. Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: LIKE.

**Poikkeus, A.-M. 1998.** Lasten toverisuhteet ja sosiaalinen taito. Teoksessa: Lyytinen, P., Kor-kiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Putkonen, L. & Ivars, M. 2003.** Kyliä ja kortteleita. Hämeenlinnan ja Hattulan rakennuskulttuuriselvitys. Hämeenlinna: Karisto Oy.

**Putkonen, L., Kaunisharju, K. & Seppänen, M. (toim.) 2003.** Rakennettu Häme – Maakunnallisesti arvokas rakennusperintö. Hämeen liitto. Helsinki: Rakennustieto Oy.

**Raekunnas, M. 2000.** Tutkiminen ja ajattelu ympäristö- ja luonnontiedossa. Teoksessa: LUMA-kokeiluja ja kokemuksia. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja no 7. Tampere: Tampere University Press.

**Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994.** Oppiminen ja koulutus. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Rinne, P. 2006.** Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua. Teoksessa: Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) 2006. Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: LIKE.

**Routio, P 1979.** Tutkimuksen metodiopas arkkitehteille. Tampere: Tampereen teknillinen korkeakoulu, Arkkitehtuurin osasto.

**Rowland, I. & Howe T. (edit.) 1999.** Vitruvius: Ten Books on Architecture. Cambridge: Cambridge University Press.

**Räsänen, M. 1997.** Building Bridges. Väitöskirja. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 18. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

**Räsänen, M. (toim.) 2002.** MoniKko. Monirootolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa. Työpaperit. Julkaisusarja. F 23. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

**Räsänen, M. 2006.** Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa: Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: LIKE.

**Räsänen, M. 2009.** Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa: Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Opetushallitus. Moniste2/2009. Helsinki: Opetushallitus.

**Saarin, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1991.** Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.



**Saarnivaara, M. & Varto, J. 2000.** Taidekasvatus ansana. Teoksessa: Sava, I. & Räsänen, M. (toim.) Näkökulmia taidekasvatukseen. Työpaperit. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja E 13. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

**Salminen, L.-R. 1995.** Kulttuurimiljö, asuinympäristömme. Teoksessa: Grönholm, I. (toim.) Kuvien maailma. Helsinki: Opetushallitus.

**Sanger, J. 1990.** Awakening a scream of consciousness: The critical group in action research. Theory into Practice. 29 (3). 33–35.

**Sava, I. 1991.** Oppimiskäsitys, muutos ja peruskoulun toiminnan kehittäminen. Teoksessa: Sava, I. & Linnasaari, H. (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 2: 1991. Helsinki: Helsingin yliopisto.

**Sava, I. 1996.** Tutkiva mieli. Teoksessa: Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhla. Jyväskylä: Gummerus.

**Sava, I. & Räsänen, M. (toim.) 2000.** Näkökulmia taidekasvatukseen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F13. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

**Sederholm, H. 2000.** Tämäkö taidetta? Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Sederholm, H. 2006.** Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa: Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: LIKE.

**Sederholm, H. 2007.** Taidekasvatus – samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa: Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: LIKE.

**Stenros, H. & Aura, S. 1984.** Arkkitehtuurin muoto ja sisältö. Johdatus arkkitehtuurin muoto-oppiin ja ihmistiedon yleistoriaan. Helsinki: Rakennuskirja Oy.

**Stenros, A. 1992.** Kesto ja järjestys. Tilarakenteen teoria. Väitöskirja. Teknillinen korkeakoulu. Arkkitehtuurin osasto. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.

**Suonto, Y. 1995.** Varjele modernia! Modernin arkkitehtuurin ominaispiirteiden säilyttämisen puolesta rakennuksia korjattaessa. Helsinki: Rakennustaiteen seura.

**Suoranta, J. 2003.** Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.

**Suvanto, T., Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen, P. 2004.** Kuvan tekijä. Taide ja visuaalinen maailma. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988.** Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 51/1988. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.

**Säljö, R. 2001.** Oppimiskäytännöt. Sosiaalikulttuurinen näkökulma. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Tamminen, T. 2004.** Olipa kerran lapsuus. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Thorsby, D. 1999.** Talouspolitiikan ja kulttuuripolitiikan monimutkainen suhde. Teoksessa: Kangas, A. & Virkki J. (toim.) 1999. Kulttuuripolitiikan uudet vaatteet. Jyväskylä: Söphi.

**Tietz, J. 2000.** 1900-luvun arkkitehtuuri. Köln: Könemann.

**Tomperi, T & Piattoeva, N. 2005.** Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

**Turunen, K. E. 1997.** Halut, arvot ja valta. Jyväskylä: Atena kustannus.

**Töyssy, S, Vartiainen, L. & Viitanen, P. 1999.** Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005.** Didaktiikan perusteet. Kasvatustiede. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Valtioneuvoston arkkitehtuuripoliittisen ohjelman toteutumisen seuranta ja jatkotoimenpiteet. Seurantatyöryhmän muistio. 2002.** Helsinki: Opetusministeriö.

**Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001). 2001.** Helsinki: Opetusministeriö.

**Varto, J. 1996.** Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

**Venäläinen, P. 2008.** Kulttuuriperintö ja oppiminen. Suomen museoliiton julkaisuja 58. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

**Vilks, L. 1995.** Konstteori. Kameler går på vatten. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

**Vira, R. & Ikonen, P. (toim.) 2004.** Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen. Vantaa: Taitteen toimikunta.

**Virtanen, P. V. 1999.** Kaupungin imago. Mikä tekee Pariisista Pariisin ja Pisasta Pisan? Helsinki: Rakennustieto Oy.

**Vitikka, E. 2009.** Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Helsinki: FERA, Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

**Vuorela, I. 2005.** Lähiympäristö arkkitehtuurikasvatuksen kohteena ja välineenä. Diplomityö. Tampereen teknillinen yliopisto. Arkkitehtuurin osasto. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.

**Vuorikoski, M. 2006.** Brändien houkutus haastaa impivaaralaisen koulun. Teoksessa: Lehtimäki, H. & Suoranta, J. (toim.) Kasvattajan brändikirja. Keuruu: Oy FINN LECTURA Ab.

**Vuorinen, J. 1993.** Estetiikan klassikoita. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki: Werner Söderström Oy.

**Vuorinen, J. 1995.** Esteettinen taidemääritelmä. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

**Ympäristöministeriö. 2001. Rakennusperintöstrategia.** Valtioneuvoston päätös 13.6.2001. Osaamista, vastuuta ja voimavaroja rakennusperinnön hoitoon. Helsinki: Ympäristöministeriö.

## **SÄHKÖISET LÄHTEET:**

**Arkkitehtuurikasvatusta ja sen toimijoita esittelevä sivusto, luettu 4.1.2010.**

<http://www.arkkitehtuurikasvatus.fi>

**Hämeenlinnan taidemuseon internetsivut, luettu 16.1.2010**

<http://www.hameenlinna.fi/Kulttuuri/Museot/Taidemuseo/>

**Kaurialan koulun internetsivut, luettu 18.2.2010.**

<http://www.hameenlinna.fi/Opetus-ja-koulutus/Perusopetus/Koulut-7-9/Kaurialan-koulu/Opetussuunnitelma/>

**Karttahakukone internetissä**

<http://maps.google.fi/>

**Wikipedia-sivuston** arkkitehtuuriartikkeli, luettu 20.2.2010.

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Arkkitehtuuri>

**Ympäristöministeriö 2005:** Eurooppalainen maisemayleissopimus. Luettu 10.2.2010

<http://www.ymparisto.fi/download.asp?contentid=94604&lan=fi>

## KUVALUETTELO

Kannen kuva: Hämeenlinnan maakunta-arkisto. Arkkitehtuuritoimisto Heikkinen-Komonen Oy. Kuva: Kaapo Salminen

Kuvat 1, 2 (Kaurialan koulu), 3—17, 19 ja 23: opetuskokeiluun osallistuneet kaurialan koulun oppilaat

Kuva 2: (Rødovren kunnantalo): Tietz, J. 2000

Kuva 18: Hämeenlinnan kaupunki

Kuvat 20—22: Kaapo Salminen

## LIITTEET

### LIITE 1. Alkukysely arkkitehtuurista -tehtävä

Nimi: \_\_\_\_\_ Luokka: \_\_\_\_\_

#### MIKÄ IHMEEN ARKKITEHTUURI?

Kerro omin sanoin, mitä mielestäsi tarkoittaa ARKKITEHTUURI. Kerro myös, mitä ARKKITEHTI tekee.

#### ARKKITEHTUURI:

---



---



---

#### ARKKITEHTI:

---



---

Usein on helpompi hahmottaa asioita sen kautta, mitä jokin EI ole. Siten suuria kokonaisuuksia on helpompi rajata. Mitä mielestäsi siis ei kuulu arkkitehtuuriin, mutta on kuitenkin lähellä sitä?

---



---



---

Asioita voidaan arvioida omista kokemuksista. Mitä mielestäsi kuuluu HYVÄÄN arkkitehtuuriin? MIKSI? Voit kertoa myös esimerkkejä.

---



---



---

Entä millaista on mielestäsi HUONO arkkitehtuuri? MIKSI?

---



---



---

Alakoulu on yhä tuoreessa muistissa. Millaisia ARKKITEHTUURIIN liittyviä tehtäviä teitte kuviksessa tai muissa aineissa?

---



---



---

Mitä alakoulun tehtävistä OPIT?

---



---



---

Kerro lopuksi, mitä haluaisit nyt oppia ARKKITEHTUURISTA?

Mikä siinä on vaikeaa, mielenkiintoista, tylsää...?

---



---



---

**LIITE 2. Oma ympäristöni -tehtävä****OMA YMPÄRISTÖNI**

Nimi: \_\_\_\_\_ Luokka: \_\_\_\_\_

Kuvailun eräs tehtävä on selittää jollekin jotain. Lukija visioi mielessään paikan tai tapahtuman. Selitys muuttuu kuulijan ajatuksissa mielikuviksi.

Kertomuksissa usein liioitellaan ja väritetään tapahtumia. Sinun tehtäväsi on kuitenkin kuvailla mahdollisimman TOTUUDENMUKAISESTI paikka, joka on sinulle tuttu.

Kuvaile mahdollisimman tyhjentävästi NÄKYMÄ OMAN HUONEESI IKKUNASTA. Joku muu joutuu kuvailusi perusteella piirtämään kuvailemasi näkymän ja sinä hänen. Lopuksi piirrä vielä oman näkymäsi muistista.

Mieti, MISTÄ ASIOISTA maisemasi koostuu: luonto, rakennukset, rakennelmat, tiet ... Kerro myös, MILLAISIA ne mielestäsi ovat: isoja, hienoja, ahtaita, tummia, valkoisia ...

Koska parisi ei paikkaa tiedä, muista asioiden SUHDE TOISIINSA: vasemmalla, edessä, takana ...

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Lukijan mielikuva näkymästä****Lukijan nimi:** \_\_\_\_\_

**LIITE 3.** Kuvakoostepalaute

Nimi: \_\_\_\_\_ Luokka: \_\_\_\_\_

Mihin tyylisuuntaan ryhmäsi tutustui? \_\_\_\_\_

Syitä ja taustoja tyyliuunnalle: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mitkä ovat mielestäsi tyypillisimmät piirteet tyyliille? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miten suomalaiset piirteet eroavat ulkomaalaisista? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miten paikallinen ovenkahva noudattaa tyyliä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Kuvaile tyypillisiä tyyliuunnan värejä: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Lisäkommentteja: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**LIITE 4.** Koulun lähiympäristö -tehtävä

Nimi: \_\_\_\_\_ Luokka: \_\_\_\_\_

Mikä oli valitsemanne alue? \_\_\_\_\_Kuvaile rakennusten tyypillisiä piirteitä: koko, käyttötarkoitus, ulkonäkö...:

---

---

---

Mielipiteesi alueen tunnelmasta ja syitä sille: \_\_\_\_\_

---

---

---

Miten koulumme sopii alueen piirteisiin? \_\_\_\_\_

---

---

---

Millaisen kuvakoosteen teitte? \_\_\_\_\_

---

Miten kuvakoosteessa korostitte tyypillisiä piirteitä? \_\_\_\_\_

---

---

---

Lisäkommentteja: \_\_\_\_\_

---

---

---



**LIITE 5.** Katokselle perusteluja

Nimi: \_\_\_\_\_ Luokka: \_\_\_\_\_

Vaikka teitte teokset ryhmittäin, kerro silti itse, mitkä olivat katoksen lähtökohdat.

Mikä on teoksen nimi? \_\_\_\_\_

Kerro perustelu nimelle? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Kerro, miten teos liittyy koulumme...

materiaaleihin ja väreihin? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

massoitteeluun ja muotoihin? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Millä perusteella valitsitte sijoituspaikan teokselle? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Lisäselityksiä: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**LIITE 6.** Imago, mielikuville ja videoinnille perusteluja

Nimi: \_\_\_\_\_ Luokka: \_\_\_\_\_

Mitä paikkoja ja tiloja ryhmänne videoi? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Minkä imagon halusitte välittää? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Mikä oli mielestänne imagon kannalta paras otos ja miksi? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Mitä elokuvakerronnan keinoja käytitte? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Mikä otos parhaiten sopi "Kaunis päivä" biisin sanoihin ja miksi? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Lisäkommentteja: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**LIITE 7.** "Talkkarin talo" –perspektiivikuvan kritiikkiä

Nimi: \_\_\_\_\_ Luokka: \_\_\_\_\_

Miten mielestäsi onnistui yhden pakopisteen perskis? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mikä pakopisteen käytössä oli hankalaa tai helppoa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miten sait muilla keinoilla kuvaasi tilallisuutta? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miten kuvassasi näkyy "tuulen heittelemät esineet"? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Millaisia voivat tilat olla tunnelmaltaan? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mitkä asiat vaikuttavat tilan tunnelmaan? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**LIITE 8.** Koulun uuden funktion perusteluja

Nimi: \_\_\_\_\_ Luokka: \_\_\_\_\_

Minkä funktion koululle valitsitte? \_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miten koulun rakennuksia voisi hyödyntää uudessa funktiossa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mitä hyötyä funktiosta olisi ympäristölle? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mitä hyötyä ja haittaa funktiosta olisi ympäristölle? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Millä taiteellisesti käsitteellisillä esineillä tai asioilla massoittelette mallia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miten ne sopivat muodoiltaan ja miten ne viitteellisesti kertovat uudesta funktiosta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sommittelutehtävä: miten se kuvaa suunnilla, muodoilla, väreillä jne. viitteellisesti mallia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**LIITE 9.** DVD "Kaunis päivä" –video